

Geletterdheid en onderwijssucces op Curaçao

Een longitudinaal onderzoek naar verwerving
van Papiamentu en Nederlands

Ronald Severing



Geletterdheid en onderwijssucces op Curaçao

Geletterdheid en onderwijssucces op Curaçao

**Een longitudinaal onderzoek naar verwerving
van Papiamentu en Nederlands**

Een wetenschappelijke proeve op het gebied van de Sociale Wetenschappen

Proefschrift

**ter verkrijging van de graad van doctor
aan de Katholieke Universiteit Nijmegen,
volgens besluit van het College van Decanen
in het openbaar te verdedigen op
donderdag 3 juli 1997
des namiddags om 3.30 uur precies**

door

Ronald Esperano Severing

geboren te Willemstad, Curaçao



Promotores: Prof. dr. L. Verhoeven
Prof. dr. G. Extra (Katholieke Universiteit Brabant)

Leden manuscriptcommissie:

Dr. J. Oud (voorzitter)
Prof. dr. R. Appel (Universiteit van Amsterdam)
Prof. dr. P. Simons

© Tilburg University Press 1997

ISBN 90-361-9877-1
NUGI 941

Behoudens ingeval beperkingen door de wet van toepassing zijn, en onder gehoudenheid aan de gestelde voorwaarden te voldoen, mag zonder schriftelijke toestemming van de uitgever niets uit deze uitgave worden verveelvoudigd en/of openbaar gemaakt door middel van druk, fotocopie, microfilm of anderszins, hetgeen ook van toepassing is op de gehele of gedeeltelijke bewerking.

Voorwoord

Dit proefschrift is het resultaat van een vier jaar durend project, dat ik onder supervisie van prof. dr. Ludo Verhoeven en prof. dr. Guus Extra uitvoerde. In het kader van de samenwerkingsovereenkomst tussen de Katholieke Universiteit Brabant (KUB) en de schooladviesdienst Sedukal op Curaçao was het mogelijk als projectleider samen met Ludo Verhoeven, de initiatiefnemer, het onderzoek uit te voeren. Guus Extra zette zich in om mij met een aanstelling als gastonderzoeker in het onderzoeksinstituut Center for Language Studies en binnen het werkverband Taal en Minderheden aan dit project te laten werken in de vorm van promotieonderzoek. De Curaçaose overheid, die eveneens belangstelling had voor het onderzoek, stelde mij vervolgens in staat om aan de KUB het onderzoeksproject in samenwerking met het bureau Sede di Papiamentu uit te voeren. De opeenvolgende coördinatoren van dit taalbureau, Philip Nieuw en drs. Joceline Clemencia, evenals het hoofd van de schooladviesdienst Sedukal, drs. Henry Vijber, ondersteunden de studie. De toenmalige gedeputeerde van onderwijs, Eduard Mendes de Gouveia, gaf niet alleen goedkeuring aan het project maar bleef zich persoonlijk op de hoogte stellen van de vorderingen. De daarop volgende onderwijsbestuurders, waaronder gedeputeerde drs. Magda Rafaël, verleenden eveneens hun medewerking. Het Kabinet van de Nederlandse Antillen en Aruba in Den Haag leverde bij de start een bijdrage.

Tijdens de gesprekken met Ludo Verhoeven kreeg het onderzoeksontwerp steeds meer vorm en samen met hem achter de computer werd ik snel ingewijd in de fascinerende wereld van LISREL. Guus Extra voorzag de aangereikte conceptteksten van kritisch en waardevol commentaar. In de laatste fase van het project werd het zwaartepunt van het onderzoek verlegd naar de Katholieke Universiteit Nijmegen bij de vakgroep orthopedagogiek. Van de daar aanwezige LISREL-expertise in de personen van dr. Han Oud en dr. Jan van Leeuwe heb ik dankbaar gebruik gemaakt.

Het werkverband Taal en Minderheden van de KUB bood gastvrij uitstekende voorzieningen, onder andere in de vorm van computertechniek met bijbehorende ondersteuning en programmatuur. In het werkverband was het plezierig werken, waarbij tijdens en buiten de lunchbijeenkomsten belangstellend naar elkaars vorderingen werd geïnformeerd en materiaal en ervaringen onderling werden uitgewisseld. In deze sfeer was er sprake van inspirerend contact met collega's, vooral met drs. Maarten Koch, dr. Jetske Klatter-Folmer, drs. Mienke Droop en dr. Ad Backus.

Enkele personen waar ik meer dan eens met succes een beroep op heb

mogen doen, zijn de opeenvolgende gevolmachtigde ministers van de Nederlandse Antillen in Nederland, prof. dr. René Appel, de medewerkers van het Cito dr. Henny Uiterwijk, drs. Paul Gillijns en drs. Ronald Krom en verder Ruth Zefrin van de Stichting Pro-Alfa. Van deze groep personen heb ik daarenboven de belangstelling, steun en vriendschap van enkelen zeer op prijs gesteld, in het bijzonder van mijn vak- en echtgenote drs. Ria Severing-Halman, drs. Jennifer Halman-Gerharts, dr. ir. Joop Halman, Celine Hendrikse van de afdeling onderwijs van het Antillenhuis, Frits Letschert, Gerard Monté, Sygmund Montesant, de onderwijszaakgelastigde van Curaçao, dr. Enrique Muller, prof. dr. Jaap Oversteegen, dr. Jules de Palm, drs. Harold Severing en Canisio Wanga die het vooronderzoek coördineerde.

Op Curaçao gaven de benaderde schoolbesturen toestemming voor het verzamelen van gegevens op hun scholen, terwijl de onderwijsinspectie toegang verleende tot de elektronische bestanden met de uitslagen van de eindtoets basisonderwijs. Het bureau Sede di Papiamentu stelde faciliteiten ter beschikking, waarbij ik mocht rekenen op assistentie van Omayra Leeftang, June Leonora en Agnes Dovale-Wiel. In de eindredactiefase heb ik gebruik kunnen maken van de voorzieningen bij het Infocentrum van het directoraat KEZ.

Hoewel ik hen niet bij name kan noemen, blijven de belangrijkste personen die bij dit project betrokken waren ongetwijfeld de 200 leerlingen die enthousiast hebben meegedaan en die door hun centrale rol onmisbaar waren. Met de 7 schoolhoofden en de 14 leerkrachten van de deelnemende scholen, die als toetsleiders fungeerden, is uiterst prettig samengewerkt. Van de pedagogische academie op Curaçao hebben de 28 vierdejaarsstudenten als toetsassistenten uitstekend werk verricht. Verder hebben directies, brugklasleiders en klasseleraren van 37 scholen voor voortgezet onderwijs zorgvuldig over de vorderingen van de leerlingen gerapporteerd.

Tijdens mijn verblijfperioden op Curaçao voor de verzameling van data speelden familie en kennissen een belangrijke rol, in het bijzonder mijn zus Emelaine bij wie ik steeds mocht logeren en waar ik in alle rust kon werken.

Ria en onze kinderen Danielle, Hélène en Marcel hebben mij de afgelopen jaren de nodige ruimte gegeven, maar hebben mij tegelijk steeds bij het gezinsleven betrokken. Het incasserings- en doorzettingsvermogen van de kinderen dwingen bewondering af. Alle migratiebewegingen en verhuizingen met betrekking tot studie en onderzoek bleken hun studietempo en vriendschappelijke relaties nauwelijks te kunnen verstoren.

Alle genoemde en niet genoemde personen en instellingen die op de een of andere manier hebben bijgedragen aan het welslagen van dit onderzoeksproject en het schrijven van dit proefschrift wil ik van harte bedanken.

INHOUDSOPGAVE

1 DE CONTEXT VAN HET ONDERZOEK	1
1.1 Leefsituatie en geletterdheid op Curaçao	2
1.2 Taalsituatie en onderwijscontext op Curaçao	5
1.3 Taalplanning en taalbeleid	11
1.4 Onderzoek naar de verwerving van Papiamentu en Nederlands	17
1.5 Probleemstelling en belang van het onderzoek	18
1.6 Opbouw van het proefschrift	21
 2 GELETTERDHEID EN ONDERWIJSSUCCES IN EEN MEERTALIGE CONTEXT	 23
2.1 Geletterdheid	23
2.2 Verwerving van functionele geletterdheid	25
2.3 Verwerving van geletterdheid in mono- en bilinguaal perspectief	32
2.4 Geletterdheid en onderwijssucces	40
2.5 Determinanten van tweetalige geletterdheid en onderwijssucces	42
2.6 Naar een verklaringsmodel	44
 3 DESIGN VAN HET ONDERZOEK	 47
3.1 Onderzoeksvragen	47
3.2 Onderzoeksdesign	48
3.3 Deelnemende leerlingengroep	49
3.4 Steekproeftrekking	49
3.5 Gebruikte instrumenten	54
3.6 Toetsafname en data-analyse	72
 4 ONTWIKKELING VAN TWEETALIGE GELETTERDHEID	 79
4.1 Ontwikkeling van schoolse geletterdheid Papiamentu	79
4.2 Functionele en schoolse geletterdheid Papiamentu	88
4.3 Ontwikkeling van schoolse geletterdheid Nederlands	92
4.4 Functionele en schoolse geletterdheid Nederlands	102
4.5 Tweetalige geletterdheid Papiamentu en Nederlands	106
4.6 Conclusies	122

5 DETERMINANTEN VAN TWEETALIGE GELETTERDHEID	125
5.1 Achtergrondkenmerken en hun onderlinge samenhang	125
5.2 Determinanten van geletterdheid Papiamentu	135
5.3 Determinanten van geletterdheid Nederlands	147
5.4 Achtergrondkenmerken als determinanten van geletterdheid	159
5.5 Determinanten van tweetalige geletterdheid eind basisonderwijs	167
5.6 Conclusies	171
6 PREDICTIE VAN ONDERWIJSSUCCES	175
6.1 Onderwijssucces aan het eind van het basisonderwijs	175
6.2 Predictie van onderwijssucces eind basisonderwijs	182
6.3 Onderwijssucces in het voortgezet onderwijs	194
6.4 Predictie van onderwijssucces in het voortgezet onderwijs	197
6.5 Predictie van tweetalige geletterdheid en onderwijssucces	211
6.6 Conclusies	216
7 CONCLUSIES EN DISCUSSIE	221
7.1 Ontwikkeling van tweetalige geletterdheid	221
7.2 Determinanten van geletterdheid Papiamentu en Nederlands	225
7.3 Tweetalige geletterdheid en onderwijssucces	227
7.4 Beperkingen van het onderzoek	229
7.5 Suggesties voor verder onderzoek	230
7.6 Implicaties voor de onderwijspraktijk	231
8 SAMENVATTINGEN	235
8.1 Resúmen	235
8.2 Samenvatting	239
8.3 Summary	243
Bibliografie	247
Bijlagen	261
Curriculum Vitae	299

Hoofdstuk 1

De context van het onderzoek

Geletterdheid is een essentiële vaardigheid voor integratie in de moderne technologische samenleving. In het onderwijs krijgt de instructie in de basale vaardigheden lezen en schrijven veel aandacht, waarbij geschreven bronnen een belangrijk instrument worden om kennis te verwerven. Een van de universele doelstellingen van het lees- en schrijfonderwijs is dat leerlingen in staat worden om lees- en schrijfvaardigheden in het dagelijks leven toe te passen. Om met de ontwikkelingen in de samenleving mee te kunnen is het noodzakelijk om op efficiënte wijze te kunnen omgaan met verschillende vormen en typen geschreven informatie in uiteenlopende situaties. Leesvaardigheden zijn niet alleen nodig om toegang te verkrijgen tot de massamedia, maar ook voor meer praktische zaken zoals het gebruik van recepten, het lezen van gebruiksaanwijzingen, het raadplegen van een telefoonboek en ander naslagwerk.

In dit proefschrift staat de verwerving van geletterdheid in het Papiamentu en het Nederlands bij leerlingen in de bovenbouw van de basisschool op Curaçao centraal. De kernvraag luidt, hoe de ontwikkeling van geletterdheid in het Papiamentu en het Nederlands verloopt en hoe die ontwikkeling van invloed is op het onderwijssucces van de leerlingen. Daarbij wordt nagegaan welke achtergrondfactoren de ontwikkeling van tweetalige geletterdheid en onderwijssucces bepalen.

Dit hoofdstuk geeft een plaatsbepaling van het onderzoek. Allereerst wordt een schets gegeven van de algemene leefsituatie op Curaçao in relatie tot geletterdheid, de taal- en onderwijssituatie in het bijzonder. Vervolgens wordt een overzicht gegeven van eerder onderzoek waarin de beheersing van Papiamentu en Nederlands in verband wordt gebracht met de schoolprestaties van leerlingen op Curaçao. Na dit overzicht volgt een beknopte uitwerking van de probleemstelling van de huidige studie en een beschrijving van de opbouw van het proefschrift.

1.1 LEEFSITUATIE EN GELETTERDHEID OP CURAÇAO

De leefsituatie

Curaçao maakt deel uit van de Nederlandse Antillen die samen met Aruba en Nederland het Koninkrijk der Nederlanden vormen. Sinds het eiland Aruba in 1986 een aparte status kreeg, bestaat de Nederlandse Antillen uit vijf eilanden. De Antillen omvat de Benedenwindse eilanden Bonaire en Curaçao en de Bovenwindse eilanden St. Maarten, Saba en St. Eustatius. Op Curaçao heerste, althans bij de politieke partijen, het politieke streven om een met Aruba vergelijkbare bijzondere status te verwerven. In 1995 sprak de bevolking van Curaçao, dat sinds 1845 het landelijke bestuurscentrum vormt, echter door middel van een referendum de voorkeur uit om binnen het Antilliaanse staatsverband te blijven. In de huidige situatie bestaat er een landelijk bestuur voor de Nederlandse Antillen en een afzonderlijk bestuur voor Aruba. Daarnaast heeft elk eiland een eigen insulair bestuur. Met uitzondering van buitenlandse zaken en defensie, die als koninkrijksaangelegenheden blijven voortbestaan, wordt vanaf 1950 de politiek op de Nederlandse Antillen plaatselijk bepaald.

Met een oppervlakte van 444 km² en een bevolkingsomvang van ongeveer 145.000 inwoners komt de bevolkingsdichtheid van Curaçao op 327 inwoners per km², hetgeen hoog is, zeker vergeleken met de andere eilanden waar deze index een waarde onder de 100 heeft. De agglomeratie rond Willemstad heeft dichtheden tussen 1000 en 6000, terwijl daarbuiten dichtheden onder de 100 te vinden zijn.

Van de inwoners is 83.5% op het eiland geboren. De inwonersgroepen met een andere geboorteplaats zijn voornamelijk afkomstig uit Nederland (3.7%), de Dominicaanse Republiek (2.4%), Bonaire (1.8%), Aruba (1.3%), Suriname (1.1%), Portugal (0.9%) en Venezuela (0.7%). De resterende groepen (4.6%) zijn afkomstig uit een veertigtal verschillende landen. Ten aanzien van de leeftijdsopbouw is er sprake van vergrijzing en ontgroening bij de bevolking op Curaçao. Vergrijzing duidt op de stijging van het aandeel inwoners ouder dan 65 en ontgroening op de dalende proportie jongeren tot 15 jaar. Het percentage personen in de economisch actieve leeftijdsgroep tussen 15 en 65 jaar is toegenomen, waardoor een afname van de demografische druk wordt veroorzaakt. De terugloop in de jongste leeftijdsgroep en de toename van de groep ouderen manifesteren zich in een stijging van de gemiddelde leeftijd van de totale bevolking die tussen 1960 en 1992 toenam van 25.1 naar 31.7 jaar. Met betrekking tot denominatie laten de cijfers zien dat het merendeel van de inwoners katholiek (81.3%) is, terwijl een klein gedeelte (3.3%) protestant is. Daarbij is de tendens van de laatste twintig jaar dat het aantal katholieken daalt en het aantal onkerkelijken stijgt.

Curaçao heeft een kleine kwetsbare open economie en is in grote mate afhankelijk van het buitenland. De sterk toegenomen materiële welvaart en de hoge import van consumptiegoederen zijn gecombineerd met een consumptiepatroon dat eerder eigen is aan hooggeïndustrialiseerde westerse samenlevingen. Het werkloosheidspercentage bedroeg in januari 1992 16.9%. Daarbij blijkt werkloosheid onder vrouwen (21.5%) beduidend hoger te zijn dan onder mannen (13.5%). Met 32.7% kan de jeugdwerkloosheid als erg hoog worden beschouwd. Werkloosheid is het laagst bij mannen van 40 jaar en ouder (tussen 5.3% en 8.7%). Uit bovenstaande beschrijving kan worden afgeleid dat er sprake is van een relatief redelijke levensstandaard, zeker voor Caribische begrippen.

Met betrekking tot de gezinssamenstelling op Curaçao valt op dat bij 35% (in 1981 nog 22%) van de gezinnen een vrouw aan het hoofd staat. Het aandeel een-oudergezinnen (percentage gezinnen met één ouder van het totaal aantal gezinnen met kinderen tot en met de leeftijd van 18 jaar) is gemiddeld 27% [CBS, 1994]. Vedder [1995] concludeert uit onderzoek naar onderwijssucces op Curaçao dat kinderen uit een-oudergezinnen een risicogroep vormen. Deze kinderen doen het op school minder goed dan kinderen uit twee-oudergezinnen. Kinderen die hun vader zeer onregelmatig zien, blijken slechter af te zijn dan kinderen die hun vader helemaal niet zien. Deze relatief grote groep heeft verhoogde kans op emotionele problemen. Het aantal onwettig geboren kinderen bedroeg in 1988 49%, waarvan 53% niet erkend is door de vader.

Mediagebruik

De verhouding tussen de zesentwintig verschillende bibliotheken, die bestaan uit filialen van de openbare bibliotheek (4) en instellingsbibliotheken (22) en het aantal inwoners levert grofweg een dichtheid van één bibliotheek op de 40.000 inwoners, terwijl deze maatverhouding nogal verschilt voor Bonaire (1:4.500), Aruba (1:16.500), de Bovenwinden (1:5.000) en Nederland (1:13.000). Per jaar leent iedere inwoner gemiddeld twee boeken (Nederland: 12). Het aantal inwoners per boekenverkooppunt is 11.000 (Nederland: 4.500) [Hartog, 1992]. Rutgers [1994] die zich niet alleen baseert op de boekvoorraden die sterk gestegen zijn, maar ook op het aantal leden en uitleningen, berekende dat in vijftien jaar de boekvoorraden op Curaçao met 150% tot meer dan 150.000 groeiden, waardoor er sprake is van een enorme ontwikkeling van het openbare bibliotheekwezen. De jeugdafdeling en de schoolmediatheek beschikken over naar schatting 37.000 banden. Verder is er een jeugdbibliobus die met zo'n 3.000 boeken zeventig scholen bezoekt. Basisscholen die bij de schoolbibliotheekdienst aangesloten zijn, kunnen van de openbare bibliotheek een collectie in bruikleen krijgen en kunnen verder thematentoonstellingen laten verzorgen, boeken lenen en gebruik maken van de jeugdbus. Op de meeste scholen zijn school- en soms klassebibliotheken. Aangezien de collectie

vaak niet toereikend of verouderd is, vormt de dienstverlening van de openbare bibliotheek een uitweg.

De boekcollectie over de Antillen en van Antilliaanse auteurs omvat 5.000 titels. Daarvan bedraagt het aantal beschikbare jeugdboeken in het Papiamentu minder dan 100. Jeugdromans en jeugdtijdschriften in het Papiamentu zijn er nauwelijks of niet, informatieve boeken en naslagwerk evenmin. De hoeveelheid leesstof in het Papiamentu voor de jeugd kan derhalve zonder meer als beperkt worden beschouwd. Bovendien wordt door de verschillen tussen de spelling van enerzijds Curaçao en Bonaire en anderzijds die van Aruba uitwisseling van publikaties tussen de eilanden onderling belemmerd. In het algemeen is de lokale boekproductie in het Papiamentu en het Nederlands uiterst summier, zowel wat originele teksten als vertalingen betreft. Dat geldt zeker voor teksten voor de jeugd. Teksten worden, bij afwezigheid van lokale uitgeverijen, in eigen beheer uitgegeven en door schrijvers aan boekwinkels aangeboden voor verkoop in consignatie. Het taalbureau Sede di Papiamentu dat hier verandering in tracht te brengen, biedt een vijftientigtal titels in het Papiamentu aan, grotendeels bestemd voor de allerjongsten.

Curaçao behoort tot de landen met de grootste mediadichtheid per hoofd van de bevolking, met 8157 inwoners per nieuwsmiddeel. Ten aanzien van de kwantiteit is de situatie weleens vergeleken met andere meertalige gemeenschappen als IJsland, Malta en Zwitserland [Heiligers, 1990]. Er verschijnen vier ochtend- en vier avondbladen. Daarvan zijn twee avondbladen Nederlandstalig en de andere zes verschijnen in het Papiamentu. Daarnaast komt er een viertal weekbladen uit, waarvan één in het Nederlands, één in het Papiamentu en twee in het Engels. Acht van de tien lokale radiostations zenden voornamelijk in het Papiamentu uit. Er wordt ook afgestemd op een drietal Venezolaanse stations, op Radio Nederland Wereldomroep en Trans World Radio die beide vanaf Bonaire uitzenden. Bij het medium televisie is de rol van het Papiamentu relatief beperkter. Het Curaçaose televisiestation zendt nieuws- en praatprogramma's in het Papiamentu uit. Naast kort nieuws in het Nederlands zijn er dagelijks enige actuele Nederlandstalige televisieproducties te zien. De rest van de zendtijd is gevuld met voornamelijk Amerikaanse series en speelfilms. De dagelijks vertoonde Spaanstalige Zuidamerikaanse soaps hebben een hoge kijkdichtheid. Bij de Venezolaanse uitzendingen worden alle anderstalige producties nagesynchroniseerd in Latijns-Amerikaans Spaans. Het feit dat de Antilliaanse zenders geen gebruik maken van ondertiteling in het Papiamentu of het Nederlands lijkt ook voor minder geschoolden geen bezwaar te vormen om de Engelstalige en Spaanstalige programma's te volgen. Het plaatselijke televisiestation ondervindt veel concurrentie van een Bonaireaanse en de Venezolaanse tv-zenders en tientallen vooral Engelstalige buitenlandse zenders die via abonneetelevisie en satelietshotels te ontvangen zijn.

1.2 TAALSITUATIE EN ONDERWIJSCONTEXT OP CURAÇAO

De taalsituatie

Enerzijds laat de politieke situatie van de zes eilanden een onderscheid zien tussen de Nederlandse Antillen en het eiland Aruba. Anderzijds echter geven de geografische ligging en de sociaal-culturele omstandigheden aanleiding onderscheid aan te brengen tussen Benedenwindse en Bovenwindse eilanden. Deze eilandengroepen liggen immers bijna 1000 km van elkaar verwijderd. Ondanks de politieke scheidingslijn tussen aan de ene kant Curaçao en Bonaire en aan de ander kant Aruba vormt de meest opvallende overeenkomst tussen de drie Benedenwindse eilanden het feit dat het Papiamentu de meest gesproken taal is. Daarbij is het grootste aantal Papiamentusprekers op Curaçao te vinden. Tabel 1.1 geeft een overzicht van de taaldistributie op de Benedenwindse eilanden, zoals blijkt uit de volkstelling van 1992.

Tabel 1.1 *Percentages sprekers van verschillende talen op de drie Benedenwindse eilanden in 1992 (Bron: CBS 1993)*

	Aruba	Bonaire	Curaçao
Papiamentu	77	86	86
Nederlands	5	5	7
Engels	9	2	3
Spaans	7	6	3
Overige talen	2	1	1

Uit de tabel valt af te lezen dat het Papiamentu (op Aruba als Papiamentu uitgesproken en geschreven) de meest gesproken taal is op de drie Benedenwindse eilanden, terwijl het Nederlands de officiële taal is. Het valt op dat de tweede meest gesproken taal per eiland verschilt. Op Curaçao is de tweede meest gesproken taal het Nederlands, op Aruba is dat het Engels en op Bonaire het Spaans. Het taaldistributiepatroon op de drie eilanden toont overigens grote gelijkens. Daarnaast laat vergelijking van de resultaten van de laatste volkstelling (1992) met die van de voorlaatste (1981) zien dat het spreidingspatroon van de talen voor Curaçao nauwelijks gewijzigd is in het laatste decennium (1981: 87% Papiamentu, 7% Nederlands, 3% Engels, Spaans onvermeld en andere talen 3%) [CBS-Curaçao, 1985, 1993]. Van de 18% van de huishoudens waar een andere taal dan Papiamentu gesproken wordt, heeft de meerderheid het Papiamentu als tweede taal. Uit het bovenstaande valt af te leiden dat het Papiamentu als de dominante omgangstaal beschouwd kan worden. In 16% van de huishoudens wordt meer dan een taal gebruikt.

Het gebruik van het Papiamentu als thuistaal en als contacttaal in de dagelijkse omgang loopt dwars door alle sociale scheidslijnen heen. Als voertaal in het parlement, in de media, bij lezingen en cursussen verwerft het

Papiamentu ondanks zijn niet-officiële status een stijgend prestige in officiële domeinen. Historisch gezien is het Papiamentu te beschouwen als een L-variant (lage variant), terwijl het Nederlands historisch en officieel een H-variant (hoge variant) is met een maatschappelijke status die beperkter wordt. De H-taal wordt doorgaans gebruikt in officiële domeinen en de L-taal in informele, officieuze domeinen. Deze functiescheiding, die een kenmerk is van een situatie van diglossie, vervaagt op Curaçao steeds meer. De officiële taal, het Nederlands, wordt vooralsnog gehandhaafd in de klas, bij examens, binnen de rechtspraak en op schriftelijk niveau in het openbaar bestuur. Het komt erop neer dat het Papiamentu een dominante positie heeft verworven in een groeiend aantal domeinen, waardoor de H-taalpositie van het Nederlands is verzwakt. Door de politiek-historische banden met Nederland, de economische afhankelijkheid, migratieperspectieven en mogelijkheden voor verdere scholing zal het Nederlands vooralsnog een belangrijke rol behouden. Het laat zich aanzien dat het Papiamentu in nieuwe domeinen de verworven positie zal consolideren binnen de Curaçaose sociolinguïstische context.

Gedurende de laatste decennia is in de Curaçaose samenleving het politieke en sociaal-culturele streven naar een regulering van de taalsituatie in een stroomversnelling geraakt. Deze acceleratie is mede een gevolg van emancipatoire bewegingen aan het eind van de zestiger jaren en de bezorgdheid over onderwijssucces en maatschappelijk welzijn van in sociaal-economisch opzicht zwakke bevolkingsgroepen.

Het Papiamentu

Het Papiamentu is een creooltaal die naar schatting door 250.000 mensen gesproken wordt, waarvan er zich rond 80.000 in Nederland bevinden. Het kent drie hoofdvariëteiten, die van Aruba, Bonaire en Curaçao. Het Papiamentu is waarschijnlijk het produkt van taalcontact dat enkele decennia na de verovering van de eilanden door Nederland op de Spanjaarden in 1634 plaatsvond. Een brief uit 1775 is de oudste tot nu toe gevonden tekst in het Papiamentu. Voordien moet het Papiamentu al als omgangstaal hebben gegolden. Van de aanwezigheid van een 'mengtaal' die 'Papiement' werd genoemd, wordt voor het eerst melding gemaakt in een brief van 1769 van de toenmalige directeur van het eiland, Rodier, aan de kamer van Amsterdam [Ferrol, 1982; Henriquez, 1988; Maduro, 1971; Maurer, 1988; Smeulders, 1987:30]. De talen die in contact waren tijdens de vorming van het Papiamentu waren het Nederlands, het Portugees, het Spaans en Afrikaanse talen die voornamelijk behoren tot de Bantu en de Kwa-families [Maurer, 1988]. Maduro [1953:134, 1992:53] die een schatting maakt van de bijdrage van verschillende talen aan de woordenschat van het Papiamentu, komt via een niet-toegelichte procedure op basis van een etymologische woordenlijst Papiamentu-Nederlands (2426 woorden) uit op de volgende percentages: 66% Iberische en Hispano-Amerikaanse woorden, 28% Nederlandse woorden en 6% woorden van diverse oorsprong. Een

andere schatting komt van Wood [1971]: 90% Iberisch (Spaans, Portugees), 9% Nederlands en 1% Engels. De dominante invloed van het Spaans als donortaal of 'lexifier' blijkt ook uit onderzoek naar lexicalisatie waarmee nog niet bestaande woorden in het Papiamentu worden gevormd [Dijkhoff, 1993]. Kenmerkend voor de woordvorming zijn hoofd-modificatorconstructies van het type N di N, bijvoorbeeld *sòpi di galiña* <soep van kip> 'kippesoep', *pia di mesa* <poot van tafel> 'tafelpoot'. Er is hier sprake van linkshoofdigheid. Het hoofd of de kern van de nominale omschrijving (hier *kippe* en *tafel*) staat voorop.

De invloed van het Nederlands op het Papiamentu is ook met name sterk sinds de komst van de Shell-raffinaderij (1916). Het onderwijs in het Nederlands dat algemeen toegankelijk werd, heeft door de jaren heen sporen achtergelaten in zowel de fonologie, het lexicon als de syntaxis. De u-klanken van het Papiamentu in *yùfrou* 'schooljuf', *bùs* 'bus' en *brùg* 'brug' en in *yanüari* 'januari', *zür* 'zuur' zijn vreemde uitzonderingen in het fonologisch patroon van deze taal. Vooral oudere Papiamentu-sprekers die geen onderwijs in het Nederlands hebben genoten, spreken deze klanken dan ook ongerond uit, respectievelijk als /i/ en /ie/. Ten aanzien van de woordenschat zijn het vooral begrippen uit het schooldomein die de invloed tonen van het Nederlands: *pèn*, *pòtlot*, *linial*, *kreit* en ook *sòm*, waarbij er combinaties ontstaan als *saka sòm* of *traha sòm* 'sommen maken'. Bij technisch jargon overheerst vaak het Engels: *brek* <break> 'rem' *waiper* <wiper> 'ruitewisser'. Een voorbeeld van Nederlandse invloed op syntactisch niveau is de passiefconstructie met 'worden' als hulpwerkwoord en het gebruik van een bepaling met 'door'. Deze worden door taalpuristen bestempeld als MIH (Made in Holland) [Maduro, 1981]: *El a wòrdu será, dor di polis* 'Hij werd opgesloten door de politie'. Het gebruik van de passiefconstructie in het Papiamentu is overigens uniek voor Caribische creooltalen [Kouwenberg & Muysken, 1995].

Karakteristiek voor het klanksysteem van het Papiamentu is dat het elementen van een toontaal bevat. Er kan betekenisverschil ontstaan wanneer twee woorden met dezelfde klankcombinatie met verschillende intonatie worden uitgesproken. Er worden twee tonen onderscheiden, een lage (L) en een hoge (H), zoals in *peñā* (LH) 'kammen' en *pēñā* (HL) 'kam' en *peñā* (LH) 'kapsel', waarbij de laatste lettergreep hier ook nog de klemtoon krijgt. Een complicerende factor voor de schrijfwijze is dat de zinsintonatie van invloed kan zijn op de toon van een woord; mede daardoor worden toonverschillen niet in de spelling van woorden aangegeven [Joubert 1988; Kouwenberg & Muysken, 1994; Römer, 1991].

Het Papiamentu heeft twee officiële spellingwijzen. Curaçao en Bonaire hebben een spelling die fonologisch van aard is, terwijl op Aruba een etymologisch gebaseerde spelling geldt. Bij de Arubaanse etymologische spelling kan eenzelfde klank, afhankelijk van het desbetreffende woord, op verschillende wijzen geschreven worden. Zo kan de klank /k/ als een *c* (catcher 'vanger bij

honkbal'<Engels), als *qu* (querida 'geliefde'<Spaans) of als *k* (krul 'krul'<Nederlands) gespeld worden. Bij de fonologische schrijfwijze van Curaçao en Bonaire wordt gestreefd naar een één-op-één-relatie tussen fonemen (spraakklanken) en grafemen (letters), waardoor in dezelfde voorbeelden steeds een *k* (kècher, kerida en krul) gespeld wordt. Het valt op dat in de Curaçaose spelling talrijke diacritische tekens gebruikt worden (bèrdè, nèkdó, bús, zür enz.).

De onderwijscontext

Hoewel de leerplicht op Curaçao pas in 1991 werd ingevoerd is de deelname aan het onderwijs van kinderen tussen 5 en 14 jaar nagenoeg 100%. Na die leeftijd daalt het schoolbezoek geleidelijk tot 18% op 21-jarige leeftijd. Een grote groep vertrekt voor voortgezette studie naar het buitenland, waardoor dit gedeelte van de schoolgaande populatie niet terug te vinden is in de statistieken. Veel van de jongste kinderen worden ondergebracht in een speelschool, peuterschool, crèche of dagverblijf. Dit geldt voor de helft van de tweejarigen en tweederde van de driejarigen. De helft van de peuters zit vijf halve dagen per week op een speelschool of dagverblijf, terwijl 38% daar hele dagen verblijft.

Het onderwijsniveau op Curaçao is in de loop der jaren steeds toegenomen. Het percentage personen dat minder dan vier jaar basisschool heeft doorlopen was volgens censusdata van 1992 3.9%. De censusgegevens laten zien dat het onderwijsniveau van leerlingen van 10-19 jaar bij de meisjes hoger is dan bij de jongens. Het aantal meisjes in het voortgezet onderwijs is ook beduidend hoger dan het aantal jongens. Desondanks is de gemiddelde opleiding bij mannen hoger dan bij vrouwen. Dit geldt zowel voor personen met een hogere beroepsopleiding als voor universitair geschoolden, met uitzondering van de groep van 25-34 jaar. In genoemde leeftijdscategorie is het gemiddelde opleidingsniveau voor mannen en vrouwen gelijk. Hieruit blijkt duidelijk dat jongens met een HAVO- of VWO-opleiding doorgaans eerder geneigd zijn hun vervolgstudie te voltooien dan meisjes.

Op de onderwijsbegroting van 1985 was een bedrag van 43 miljoen Antilliaanse gulden beschikbaar voor het basisonderwijs tegenover 38 miljoen in 1989, waarbij het respectievelijk om 36% en 35% van de totale Curaçaose onderwijsbegroting ging. Het aantal leerlingen bedroeg in 1989 17.712 bij een bezetting van 854 leerkrachten, verdeeld over 66 scholen. Daarvan vielen er 15 onder het openbaar schoolbestuur en 51 onder de bijzondere schoolbesturen [CBS, 1990].

De onderwijsbeleidsstructuur wordt gekenmerkt door de aanwezigheid van drie bestuurslagen: land, eiland en schoolbestuur. De kwaliteit van het onderwijs hoort tot de verantwoordelijkheid van de minister van onderwijs, waaronder wetgeving inzake het leerplan, het lesrooster en de inspectie.

Uitvoering en bekostiging van het onderwijs geschiedt op eilandelijk niveau, terwijl de schoolbesturen, die met betrekking tot de scholen het bevoegd gezag vormen, de gelden beheren en besteden.

Het rendement van het onderwijs kan als relatief laag worden beschouwd. Slechts 30% [CBS, 1981; Minister van Onderwijs en Cultuur, 1992] van de leerlingen slaagt erin om zonder doubleren de basisschool te doorlopen, terwijl dat in Nederland 80% is. Ondanks een correctie van het percentage niet-zittenblijvers van 30% naar 40% [De Jonge, 1986a] blijft het percentage laag. Van de 13-, 14- en 15-jarigen zit 26% nog op de basisschool, hetgeen betekent dat ruim een kwart van deze leeftijdsgroep minstens één keer op de basisschool is blijven zitten. De dropout-rate van vroegtijdige schoolverlaters, zoals berekend door het CBS [1994], is 42% (27% in 1981). Onder de dropout-rate wordt het aandeel jongeren verstaan van de niet-schoolgaande bevolking van 15-25 jaar dat de hoogst opgegeven dagopleiding niet heeft voltooid. Het percentage zittenblijvers per jaar is 16% (1989-1990), terwijl dit in het eerste leerjaar zelfs gemiddeld 20% is. Het aantal leerlingen dat doorverwezen wordt naar het speciaal onderwijs groeit en schommelt tussen de 7 en 10%. Van de schoolgaande leerlingen bevindt 7.5% zich op scholen voor speciaal onderwijs, terwijl dit internationaal 3-5% is. De doorstroming naar het algemeen voortgezet onderwijs neemt niet toe. Daarnaast is het slaagpercentage in het voortgezet onderwijs laag, met 60% voor het MAVO en 70% voor het HAVO [Minister van Onderwijs en Cultuur, 1992; Rosmuller, 1983; Subcommissie onderwijs, 1993].

Naast het matige rendement wordt de gebrekkige relatie tussen onderwijs en arbeidsmarkt als een groot probleem beschouwd. Nog geen 15% van de leerlingen gaat naar het HAVO/VWO. Van de 85% die in het MAVO of LBO terecht komt, blijkt maar 60% te slagen op de arbeidsmarkt. Eén van de oorzaken daarvan is het gebrek aan afstemming tussen onderwijs en arbeid [De Jonge, 1986b]. De bezorgdheid met betrekking tot deze groep met geringere mogelijkheden heeft geleid tot een actief onderwijsbeleid ten aanzien van het lager beroepsonderwijs. Concrete gevolgen van dit beleid zijn het instellen van vormen van speciaal beroepsonderwijs, het opzetten van het BVO (beroepsvoorbereidend onderwijs) en de ontwikkeling van het leerlingwezen (zogeneten Feffik).

Papiamentu en Nederlands in het Curaçaose onderwijs

Op enkele uitzonderingen na is het Nederlands voor het onderwijs op de Benedenwinden formeel de instructietaal. In de praktijk van alledag echter heeft het Papiamentu een belangrijke rol in de communicatie op school. De leerkrachten in het basisonderwijs gebruiken Papiamentu in hun onderlinge contacten en in hun contacten met de leerlingen buiten en ook wel tijdens de les. Bij lerarenvergaderingen, in de contacten met schoolbesturen en onderwijsinstanties, tijdens ouderbijeenkomsten en vaak eveneens tijdens schoolacti-

viteiten wordt Papiamentu gebruikt. In het kleuteronderwijs is het Papiamentu nagenoeg overal de schooltaal. Terwijl in het basisonderwijs de instructietaal bij alle vakken het Nederlands is, wordt het Papiamentu een half uur per dag als vak gegeven. In het voortgezet onderwijs wordt eveneens het Nederlands gebruikt. Uitzonderingen hierop zijn te vinden in het speciaal beroepsonderwijs en delen van het lager beroepsonderwijs. In het hoger onderwijs is hoofdzakelijk het Nederlands de voertaal, al komt incidenteel het gebruik van Engels, Spaans of Papiamentu ook voor. Binnen de volwasseneneducatie en in het niet-formele onderwijs wordt meestal het Papiamentu gebruikt. Ook in overheids-cursussen zoals die voor bestuursambtenaren is het Papiamentu voor een groot deel de cursustaal [Severing, 1993, 1995a, 1995b]. In een gewijzigde onderwijsstructuur, het zogenoemde funderend onderwijs, zal het Papiamentu een grotere plaats krijgen (zie bijlage 1).

Door het gebrek aan onderwijssucces laait de discussie rond onderwijsverbetering voortdurend op. In deze discussie is de voertaalkwestie vaak een kernpunt. Voor een belangrijk deel wordt de relatief geringe opbrengst van het basisonderwijs toegeschreven aan het verschil of de mismatch tussen Papiamentu als thuistaal van de meeste kinderen en Nederlands als schooltaal. Niet alleen door maatschappelijke druk maar ook door groeiende bewustwording in de politiek krijgt de problematiek rond onderwijs en taal beleidsprioriteit. De bezorgdheid over de onderwijsopbrengst blijkt duidelijk uit onderzoeksrapportage [Kook & Vedder, 1989; Muller, 1979; Oltheten, 1980; Palm, 1969; Prins-Winkel, 1973; Vedder, 1987] en vooral uit de elkaar snel opvolgende overheidsdocumenten, die op insulair niveau [Bestuurscollege Curaçao, 1989; Dienst Onderwijs Curaçao, 1988; Stuurgroep Nieuw Beleid, 1993; Technische werkgroep, 1993], op landelijk niveau [Departement van Onderwijs, 1989; De Minister van Onderwijs en Cultuur, 1992], dan wel extern vervaardigd worden [Appel & Verhoeven, 1991; Subcommissie onderwijs, Sectie Nederland, 1993]. De meeste documenten bevatten naast constatering met betrekking tot het geringe rendement en de oorzaken daarvan ook suggesties en plannen voor het wegwerken van achterstanden, het verbeteren van het onderwijs en het verhogen van de opbrengst. Het voorstel tot een stappenplan van Appel & Verhoeven [1991] dat een uitvoerige synthese van deze elementen geeft, diende als basis voor de daaropvolgende rapporten in de jaren negentig van zowel de landelijke als de eilandelijke overheid.

Van groot belang is de opvang van en de zorg voor leerlingen die door uitval geringe kansen hebben op maatschappelijk succes. De in 1989 opgerichte Stichting Pro Alfa (Fundashon pa Promoshon di Alfabetisashon na Antia) verzorgt voor functioneel analfabeten via gerichte programma's op gespreide lokaties alfabetiseringscursussen. Afhankelijk van de gehanteerde criteria lopen de opgaven van het aantal analfabeten uiteen van 3,9% [CBS, 1994] tot 20% [Pro Alfa, 1994]. Voor het CBS worden personen ouder dan 15 jaar met minder dan vier jaar basisschool als analfabeet gekenmerkt, waarbij het

percentage is berekend over de niet-schoolgaande bevolking ouder dan 15 jaar. De criteria van Pro Alfa zijn ruimer en genuanceerder. Daar bestaat de doelgroep uit absolute analfabeten, afvallers die marginaal geletterd zijn of waarbij de vaardigheid verloren is gegaan en semi- en functioneel-analfabeten, die weliswaar het basisonderwijs hebben voltooid maar waarbij de vaardigheden verleerd of niet toereikend zijn. Onder de cursisten bevinden zich veel (oud)leerlingen van het speciaal onderwijs en migranten, voornamelijk Dominicanen en Haïtianen, waarbij voor deze migrantengroepen anderstaligheid ook nog een rol speelt. De toenemende belangstelling toont onmiskenbaar aan dat deze alfabetiseringscursussen in een behoefte voorzien. De cursussen omvatten, behalve lees- en taallessen in het Papiamentu, ook de onderdelen rekenen en sociale redzaamheid. Op verzoek van de pas-gealfabetiseerden worden sinds enige tijd ook lessen in de moderne vreemde talen Nederlands, Spaans en Engels aangeboden in vervolgcursussen. In het algemeen is het aantal deelnemende vrouwen en jongeren beduidend hoger dan het aantal mannen dat aan de alfabetiseringscursussen meedoet. De gehanteerde didactische uitgangspunten zijn functioneel van aard, waarbij de leerstof thematisch geordend is rond praktische onderwerpen en gebeurtenissen [Fundashon Pro-Alfa, 1990, 1991, 1992, 1993; Philipps, 1994].

1.3 TAALPLANNING EN TAALBELEID

Ondanks alle discussie over de rol van de talen in het onderwijs op Curaçao, was het pas in 1982 in de befaamde 'Brief aan het Onderwijsveld' van 20 september van de Minister van Onderwijs dat voor het eerst officieel bleek dat de wetgevende (Antilliaanse) overheid zich formeel opstelde als voorstander van de kleuter- en basisschool als moedertaalscholen. De bestuurscolleges van de eilanden Bonaire en Curaçao onderschreven dit uitgangspunt en besloten het Papiamentu als vak in de basisschool (1986) in te voeren. Een expliciete, gestuurde beleidsvoering was zo in gang gezet.

Taalpolitiek, taalbeleid en taalplanning worden weleens onderscheiden door te stellen dat taalplanning het werk is van linguïsten en andere deskundigen, terwijl taalpolitiek of taalbeleid de competentie is van de politiek. Bij taalplanning worden meestal vier stadia onderscheiden, te weten de aanvankelijke feitenverzameling, de feitelijke taalplanning, de implementatie en de evaluatie. Aangezien evaluatie weer nieuwe feiten aan het licht brengt, zijn we weer bij het eerste stadium beland en kan het proces weer opnieuw beginnen. Hierdoor is taalplanning in feite als een cyclisch proces op te vatten.

De feitelijke taalplanning bestaat uit vooropgezette doelen en procedures die een actieprogramma bevatten. Het algemene doel bij taalbeleid is het reageren op taalvariatie in de samenleving en het zoeken naar oplossingen voor problemen die daaruit voortvloeien [Van der Plank, 1985]. Ten behoeve van

dit beleid is taalplanning nodig. De eerste stap behelst het definiëren van domeinen. Vervolgens worden aan de verschillende talen posities, eventueel per domein toegekend, waarbij de rol in het openbaar bestuur, onderwijs en media van cruciaal belang is. Bij de derde stap, de codificatieprocedure, wordt de gekozen taal geschikt gemaakt voor algemeen gebruik. Codificatie is een vereiste voor de daaropvolgende stap, namelijk de standaardisatie van de taal. Daarbij kunnen voor de verschillende talen (wettelijke) voorschriften voor het gebruik worden vastgelegd. De laatste stap is de modernisering of ook wel de cultivering of elaboratie genoemd. Modernisering en codificatie vormen samen de stappen voor van het uitbouwen van nieuwe talen bij taalplanning [Appel & Muysken, 1987; Cooper, 1989].

Doorgaans wordt bij een actieprogramma voor taalplanning onderscheid gemaakt tussen corpusplanning en statusplanning. Omdat de verwerving van één of meer talen in de gemeenschap erg veel nadruk kan krijgen, is het mogelijk acquisitieplanning als een apart aandachtspunt van taalplanning te beschouwen [Cooper, 1989]. Aan de hand van het beschrijvingsmodel in figuur 2.1 worden de activiteiten met betrekking tot de taalplanning op Curaçao besproken.

Statusplanning

Vergeleken met andere creooltalen in het Caribisch gebied onderscheidt het Papiamentu zich door een relatief hoog sociaal prestige. Als creooltaal die gebaseerd is op westerse donortalen was bij de schriftkeuze, het omzetten van de gesproken taal in schrifttekens, de keuze voor het latijnse alfabet een voor de hand liggende beslissing.

De codificatie van spelling en woordenschat vergen de meeste inspanning. Aangezien codificatie en standaardisatie van een taal voorwaarden zijn voor de statusverhoging van de betreffende taal, is het van belang om daarvoor een geschikte strategie te kiezen. Zo is er veel discussie in de media over spellingkwesties en over de vraag of bepaalde woorden, uitdrukkingen en morfologische afleidingen en samenstellingen wel of niet correct Papiamentu zijn [Daal, 1983; Maduro, 1980, 1982; Muller, 1982]. Door in een vroeg stadium te kiezen voor een brede commissie met vertegenwoordigers van alle Papiamentu-sprekende Benedenwindse eilanden is ervoor gezorgd dat de standaardlijsten, die de commissie periodiek uitgeeft, mogen rekenen op algemene acceptatie. Met betrekking tot de spelling is, indien Aruba en de

Antillen tot een spellingcompromis zouden komen voor het Papiamentu, een proces van recodificatie op orthografisch niveau voor beide landen onvermijde-

Figuur 2.1 Een schematisch beschrijvingsmodel voor taalplanning op Curaçao

DOMEIN	SUBDOMEIN/PROCEDURE	ACTIVITEIT/OPBRENGST
Statusplanning		
Maatschappij	Selectie	► variant- en statuskeuze
	Codificatie	► taalconsolidatie
	Standaardisatie	► formalisering en determinatie wettelijke status
	Distributie	► openbaar bestuur, onderwijs en media
Corpusplanning		
Taal	Orthografie	► schriftkeuze en regulering
	Fonologie	► handleiding fonologie/tonologie en uitspraak
	Lexicon	► modernisering lexicon en idioom, woordenlijsten en woordenboeken
	Morfologie/syntaxis	► handleiding syntaxis
	Discourse/pragmatiek	► modernisering, handleiding vorm en stijl, tekstproductie en -cultivering
Acquisitieplanning		
Onderwijs	Structuur	► onderwijsmodel en managementmodel
	Leerling	► attitude, kennis en vaardigheden
	Leerstof	► selectie, ordening, didactische werkvormen, evaluatie en bijstelling
	Leerkracht	► attitude, kennis, vaardigheid taal & instructie
Media	Mondeling, schriftelijk	► richtlijnen, attitude, kennis en vaardigheden

lijk. Dit zou voor Curaçao kostbare heruitgave van vooral schoolboeken tot gevolg kunnen hebben.

Een aanname is dat invoering van het Papiamentu in het onderwijs, statusverhogend voor deze taal zal werken. De introductie van Papiamentu in het basisonderwijs werd niet van harte ondersteund door alle onderwijspartners. De grootste bijzondere-schoolbesturen die sceptisch stonden tegenover de invoering ervan als vak in het onderwijs in 1986 wilden slechts akkoord gaan met de invoering onder de voorwaarde dat een cijfer voor het vak Papiamentu niet als overgangscijfer zou gelden. De ontwikkeling van programma's en de implementatie werden niet gestimuleerd, waardoor het erop neer kwam dat de scholen het zonder steun allemaal zelf moesten opknappen [Vedder, 1995].

Overheidsdiensten lijken geen, of ieder een eigen strategie te voeren. Zo zijn er diensten die tweetalige formulieren en informatiefolders verstrekken, vaak echter zonder de taal- en spellingregels van het Papiamentu in acht te

nemen. Het taalbureau van de Curaçaose overheid, het *Sede di Papiamentu* (SDP), verleent correctie- en vertaalservice voor overheidsinstellingen en anderen. De op Curaçao ongesubsidieerde massamedia, die afhankelijk zijn van de marktwerking, gaan af op de voorkeur van het grote publiek, waardoor Papiamentu een vanzelfsprekende keuze is. De overheid voert zelf geen actief taalbeleid ten aanzien van de massamedia. De schoolbegeleidingsdienst bijvoorbeeld maakt als overheidsinstelling gebruik van wekelijkse zendtijd op radio en televisie om in het Papiamentu te informeren over onderwijs en opvoeding. Het Papiamentu krijgt als taal in de opvoeding, op school en als gemeenschapstaal in voorlichtingsprogramma's ruimschoots aandacht. Verder verspreidde de schooladviesdienst enige tijd een blad (*Enfasis*) in het Papiamentu voor de ouders. Tijdens de campagne voor de voorbereiding op de invoering van het Papiamentu in 1983 is tenslotte een spellingboekje voor het Papiamentu huis-aan-huis verspreid.

Corpusplanning

Papiamentu is een creooltaal met een sterke geschreven traditie. Reeds in 1871 verscheen het eerste weekblad, *Civilisadó*, in het Papiamentu [Abrahams-Van der Mark, 1990]. Ook de literaire traditie werd al vroeg ingezet. Reeds rond de eeuwwisseling verschenen er periodieken zoals *La Cruz* (sinds 1900) en *La Union* (sinds 1922) waarin in afleveringen complete romans in het Papiamentu werden gepubliceerd. Toch dient er nog veel werk verzet te worden alvorens Papiamentu voldoende uitgebouwd is om in alle leerjaren als instructietaal dienst te kunnen doen. Teneinde de invoering van het Papiamentu in het basisonderwijs voor te bereiden, te implementeren en te begeleiden is de KOMAPA (*Komishon pa Maneho di Papiamentu*), 'commissie voor het beleid ten aanzien van het Papiamentu' ingesteld [Vijber, 1980]. Als uitvoerend bureau van de commissie werd het *Sede di Papiamentu* opgericht, dat ten behoeve van de introductie van het Papiamentu als vak in 1986 een voorbereidende en uitvoerende taak kreeg. Een eerste belangrijke opdracht bestond uit het ontwerpen van een leermethode voor Papiamentu als vak. Op landelijk niveau is het ILA (*Instituto Lingwístiko Antiano*), 'Antilliaans taalkundig instituut' belast met taal en taalonderwijs op de vijf Antilliaanse eilanden. Daarbij valt de nadruk bij de ondersteuning op de Bovenwindse eilanden, aangezien Curaçao over een eigen actief taalbureau beschikt.

De huidige spelling, die door de Curaçaose overheid is vastgesteld, is het resultaat van een langdurig proces. De uiteindelijke versie is een bewerking van een strikt fonologisch spellingontwerp. Behalve orthografie vormen ook andere componenten van het taalcorpus onderwerp van studie, waarvan er enkele genoemd worden. In Römer [1983, 1991], Andersen [1974, 1983] en Joe [1992] krijgen fonologische aspecten aandacht. Met betrekking tot het lexicon kan, hoewel er veel werk is verzet, niet beschikt worden over een

uitgebreid standaardwoordenboek van het Papiamentu. Dijkhoff & Vos-de Jesus [1980], Joubert [1991] en Ratzlaff [1992] hebben vertalende woordenboeken verzorgd. De verklarende woordenboeken en woordenlijsten Papiamentu [Henriquez, 1988, 1991; Marugg, 1992] zijn thematisch van aard. Er zijn ook frequentielijsten samengesteld voor kleuters [Antonius-Welvaart & Delfina, 1988; Guda e.a., 1981] en leerlingen in de basisschoolleeftijd [Leeflang, 1995]. De zogeheten standaardisatiecommissie (Komishon pa standardisashon di Papiamentu: KSP) met vertegenwoordigers van de Benedenwindse eilanden bepaalt in onderling overleg welke Papiamentu woorden, met hun varianten, behoren tot het lexicon van het Papiamentu, waarna periodiek lijsten worden uitgegeven. Maurer [1988] en Dijkhoff [1993] onderzochten respectievelijk het verbale systeem van het Papiamentu en de nominale morfologie vanuit het perspectief van de creolistiek. Muller [1989] beschrijft het syntactische systeem. Naast deze drie studies op basis van de generatieve grammatica is een tiental spraakkunsten uitgebracht, die vanuit de traditionele grammatica zijn geschreven voor didactische doeleinden.

Hoewel uit het bovenstaande valt af te leiden dat het Papiamentu een tamelijk uitgebreid beschreven creooltaal is, bestaan er nog geen standaardwerken die een volledig beeld verschaffen van deelcomponenten van de taal, zoals de grammatica en de woordenschat. Ten behoeve van de leerboeken voor de schoolvakken en de leerstofoverdracht is het onvermijdelijk de woordenschat fors uit te bouwen. Daarbij zal de vakterminologie voornamelijk aan het Spaans, de voornaamste donortaal, ontleend moeten worden en een aanpassing aan de morfologie van het Papiamentu moeten ondergaan.

Tot nu toe vormen de spellingvoorschriften, een woordenlijst [Joubert, 1988], een schoolgrammatica [Dijkhoff, 1990] en een aantal verhalende teksten (Sede di Papiamentu) in het Papiamentu de enige opbrengsten met betrekking tot het corpus, die in het kader van taalplanning voor algemeen gebruik geschikt zijn.

Acquisitieplanning

Een taalonderwijsmodel voor de basisschool vormt al decennia lang een discussiepunt, zonder dat dit tot concrete veranderingen heeft geleid. De overheid heeft in principe gekozen voor een basisschool die volledig in het Papiamentu is. Deze formele keuze heeft echter niet voldoende draagvlak, noch in de politiek noch bij de onderwijspartners. Dit manifesteert zich in compromisvoorstellen zoals een transitie-model, waarin na twee tot drie jaar op het Nederlands wordt overgeschakeld, of een tweetalige school. Een recent voorstel voor een tweetalige basisschool in de vorm van een pilot-project kreeg weinig bijval [Stichting Rooms-Katholiek Centraal Schoolbestuur, 1995]. In dit tweetalige model wordt naast het Papiamentu ook het Nederlands als instructietaal gebruikt. Bij de aanvang wordt 60% van de tijd les gegeven in het Papi-

mentu en 40% in het Nederlands. In het laatste leerjaar is de verhouding omgekeerd. De landelijke overheid vreesde dat de opstart van dit project van invloed zou zijn op de invoering van de volledige Papiamentutalige basisschool, waardoor aan het project goedkeuring werd onthouden. Inmiddels is een volgende onderwijsnota van de landelijke overheid [Departement van Onderwijs, 1995] voor informatie- en inspraakrondes in gereedheid gebracht.

Voor de invoering van Papiamentu als vak is er leerstof ontwikkeld door het bureau *Sede di Papiamentu*. De methode *Papiamentu Nos Idioma* (PNI), die tussen 1984 en 1988 werd ontwikkeld, biedt voor de eerste twee leerjaren leerstof voor mondelinge lessen. Na het tweede leerjaar wordt begonnen met de schriftelijke verwerving van Papiamentu. Later zijn een handleiding en woordenlijsten toegevoegd. Een toegezegde bewerking van PNI naar aanleiding van evaluatie [CLU, 1990b; Komishon Eksterno di Evaluashon, 1986] is uitgebleven. Tekenend voor de sfeer rond de invoering van het Papiamentu in het begin van de jaren tachtig is het feit dat een door de overheid ontwikkelde volledige methode voor aanvankelijk lezen, *Lesa Bon*, in het Papiamentu niet mocht worden gepubliceerd, daar dit maatschappelijke weerstand zou oproepen [Zefrin, 1981].

Voor het aanvankelijke en voortgezette lees- en taalonderwijs Nederlands op de basisschool worden vanaf de jaren zestig plaatselijk ontworpen methoden gebruikt. De structuurmethode voor aanvankelijk leesonderwijs, *De eerste stap*, [Evonius, Martinus & Van Koppen, 1957] en een taalzaakmethode, *Taalzaakonderwijs*, [Anton, Evonius & Martinus, 1960] hebben na enkele decennia algemeen gebruikt te zijn, plaatsgemaakt voor een nieuwe methode: *De derde stap* [Zefrin, 1983]. Deze structuurmethode bevat globalelementen: de leerlingen krijgen geen grondwoorden maar kernzinnen aangeboden, waarna wordt overgestapt op structuuroefeningen met woorden.

Voor het voortgezet taalonderwijs van het eerste leerjaar is een zestien-delige totaalmethode voor het Nederlands, *Zonnig Nederlands* [Van Oirschot e.a., 1961] ontwikkeld. Op basis van een contrastieve analyse van Papiamentu en Nederlands werden oefeningen ontwikkeld, waarbij teksten rond levens-thema's in een Caribische context het uitgangspunt vormden. Na ruim dertig jaar beantwoordt de methode niet meer aan eigentijdse didactische criteria.

Voor de doorstroming naar het voortgezet onderwijs wordt een eindtoets basisonderwijs, de zogeheten *gecoördineerde proefwerken*, afgenomen. De toets die de twee onderdelen Nederlands en rekenen omvat, wordt plaatselijk samengesteld. Naast de score op de eindtoets bepalen het advies van de school en het advies van een plaatsingscommissie grotendeels de definitieve plaatsing van leerlingen. De scholen voor voortgezet onderwijs wijken bij de toelating zelden af van het uiteindelijke advies van de plaatsingscommissie. Het Papiamentu speelt geen rol met betrekking tot de doorstroming. Hierbij gaat men voorbij aan het feit dat leeruitkomsten voor het vak Papiamentu eveneens een vorm

zijn van schoolprestaties en derhalve een indicatie kunnen vormen voor doorstroming.

1.4 ONDERZOEK NAAR DE VERWERVING VAN PAPIAMENTU EN NEDERLANDS

Ten behoeve van taalplanning en beleidsvoering is studie van taalverwerving onmisbaar. Empirisch onderzoek naar de taal- en onderwijssituatie op Curaçao is zonder meer schaars te noemen.

Prins-Winkel [1973] deed onderzoek bij een steekproef van 3441 Papiamentu- (3103) en Nederlandssprekende (338) leerlingen in de leerjaren 1, 3 en 6 van basisscholen op de drie Benedenwindse eilanden Bonaire, Aruba en Curaçao. Zij onderzocht in welke mate er verschil is tussen de leerprestaties van kinderen met Papiamentu en Nederlands als thuistaal. Bij het onderzoek zijn de variabelen doublures, sociaal-economische status en IQ onder controle gehouden. Het onderzoek laat zien dat kinderen die Nederlands als thuistaal hebben, significant beter presteren op school dan Papiamentusprekende kinderen, bij een gelijke doublurestatus, sociaal-economische status en intelligentie. Haar conclusie luidde dat de school niet op de behoeften van het grootste deel van de schoolbevolking is afgestemd. Slechts de Nederlandssprekende kinderen hebben profijt van het onderwijs.

Oltheten [1980] deed onderzoek naar sociologische factoren die het zittenblijven veroorzaken bij kinderen uit gezinnen met een lage economische status. Hij kwam tot de conclusie dat gezinsfactoren als de man-vrouwrelatie, culturele aspecten van het huiselijk milieu en de mate van stimulering in belangrijke mate de verschillen in leerprestaties verklaren. In dit onderzoek is taal als factor die het zittenblijven kan beïnvloeden buiten beschouwing gebleven.

In een onderzoek van Vedder [1987] zijn bij kinderen in het basisonderwijs op Curaçao de leerprestaties in twee talen onderzocht. Hij concludeerde dat de taalvaardigheid van kinderen, gemeten met behulp van spreek- en luistertoetsen, in zowel het Papiamentu als het Nederlands laag was. Zijn veronderstelling was dat door de sterk verouderde leerstof en leermethoden in de school leerlingen worden gevormd tot 'passieve luisteraars en zwijgzame schrijvers'. Daarnaast vond Vedder dat de kinderen op Curaçao een grote achterstand hebben in technische leesvaardigheid in het Nederlands in vergelijking met de Nederlandse kinderen in Nederland.

In enkele studies is de ontwikkeling van taalvaardigheid van Antilliaanse kinderen op Curaçao vergeleken met die van leeftijdsgenoten in Nederland. In Kook en Vedder [1989] is bij Antilliaanse kinderen in Nederland en op Curaçao de relatie onderzocht tussen taalvaardigheid en schoolprestaties. Voor de Antilliaanse kinderen in Nederland bleek de duur van verblijf in Nederland

de meest invloedrijke factor. Bij de kinderen op Curaçao bleken de leerprestaties vooral samen te hangen met de school die ze bezoeken.

Narain & Verhoeven [1993] en Narain [1995] onderzochten eveneens de ontwikkeling van tweetaligheid bij kleuters in de twee verwervingscontexten. Zij vonden dat kinderen op Curaçao veruit dominant waren in hun moedertaal. De ontwikkeling van het Nederlands als vreemde taal bleef sterk achter bij die van het Papiamentu. Bij Antilliaanse kinderen in Nederland bleek aanvankelijk het Papiamentu de dominante taal, terwijl in de loop van de kleuterperiode het Nederlands de dominante taal bleek te worden.

Uit het bovenstaande is af te leiden dat het onderzoek naar de taal- en onderwijssituatie op de Curaçaose basisschool en met name de bovenbouw uiterst beperkt is. Inzicht in het patroon van verwerving van het Papiamentu en Nederlands in de schoolcontext ontbreekt. Bovendien is er nauwelijks iets bekend over het effect van omgevingsfactoren op het proces van verwerving van beide talen in relatie met onderwijssucces.

1.5 PROBLEEMSTELLING EN BELANG VAN HET ONDERZOEK

Probleemstelling

In een samenleving die sterk in ontwikkeling is, zoals de Curaçaose, behoort goed en renderend onderwijs tot de hoogste prioriteiten. Daarbij speelt het besef een rol dat deugdelijke vorming de kans op positieverbetering en maatschappelijk succes vergroot. Niet alleen uit onderzoek en uit overheidsnotities, maar eveneens in de maatschappelijke discussie blijkt verontrusting over het rendement van het onderwijs op Curaçao voor grote aantallen leerlingen uit risicogroepen. De voertaal in het onderwijs komt in iedere beschouwing over onderwijskwaliteit en onderwijsopbrengst prominent naar voren als probleem. Bij het zoeken naar oplossingen voor de knelpunten is het onontbeerlijk dat er betrouwbare gegevens voorhanden zijn die het probleemveld beschrijven, samenhangen verklaren en oorzaken en gevolgen bepalen.

Het onderzoek waarvan hier de resultaten worden gepresenteerd, zoekt antwoord op vragen met betrekking tot de kern van deze problematiek. In dit onderzoek wordt de ontwikkeling van geletterdheid in het Papiamentu en het Nederlands aan het einde van de basisschool op Curaçao onderzocht. Daarbij wordt nagegaan hoe in de twee laatste schooljaren het leerproces in de afzonderlijke talen verloopt en in hoeverre de patronen in de twee verwervingsprocessen vergelijkbaar zijn. Op het eind van de basisschool wordt bij dezelfde leerlingen eveneens de mate van functionele geletterdheid in twee talen gemeten. Daarbij wordt getracht om met behulp van causale analysetechnieken de relatie tussen schoolse en functionele geletterdheid te verhelderen. Centraal

in het onderzoek staat de vraag naar de aard en mate van het effect van geletterdheid op het onderwijssucces van de leerlingen, zowel aan het einde van de basisschool als in het voortgezet onderwijs. In dat beïnvloedingsproces wordt eveneens een aantal achtergrondfactoren van de leerlingen betrokken.

Theoretische relevantie

Het wetenschappelijk doel van de studie is om door middel van empirisch onderzoek een bijdrage te leveren aan de verzameling en ontwikkeling van kennis over de condities en relaties met betrekking tot tweetalige ontwikkeling van geletterdheid. Over de aard en mate van de ontwikkeling van schoolse en functionele geletterdheid van kinderen op Curaçao is nauwelijks iets bekend, terwijl het belang van geletterdheid voor landen in ontwikkeling algemeen erkend wordt. In theoretisch opzicht is het van belang antwoord te vinden op de vraag welke factoren de ontwikkeling van geletterdheid in twee talen bij kinderen bepalen. Eveneens interessant uit theoretisch oogpunt is het om inzicht te verwerven in de relaties tussen geletterdheid, onderwijssucces en achtergrondfactoren. Daarbij komt dat het cross-linguïstische perspectief en de longitudinale aanpak aan het onderzoek een extra dimensie toevoegen.

Om te beginnen is het van belang door middel van studie, waarin bij dezelfde kinderen de ontwikkeling van geletterdheid wordt gevolgd, tot een beter begrip te komen van de processen die betrokken zijn bij de verwerving van geletterdheid. Een volgend punt van belang is de relatie tussen schoolse en functionele geletterdheid. Hierbij luidt de vraag in hoeverre schoolse geletterdheid een voorwaarde is voor functionele geletterdheid. Daarbij zullen ook de onderlinge relaties tussen de deelcomponenten van schoolse en functionele geletterdheid worden onderzocht.

Het is niet voldoende in onderzoek naar de verwerving van geletterdheid alleen de leeruitkomsten van de schooltaal, hier het Nederlands, te beschrijven. Het is even belangrijk om inzicht te verwerven in de ontwikkeling van de thuistaal, voor de meeste kinderen op Curaçao het Papiamentu. Om een beter beeld te verkrijgen van de beïnvloedingsprocessen wordt nagegaan bij welke componenten van schoolse geletterdheid en in welke mate er sprake is van beïnvloeding tussen deze twee talen in de ontwikkeling van het kind.

Voorts is het essentieel om te bepalen welke achtergrondkenmerken van de leerling en zijn omgeving specifiek van invloed zijn op het verwervingsproces, indien men in staat wil zijn instructie met betrekking tot geletterdheid te optimaliseren. Daarbij dient onderscheid gemaakt te worden tussen leerling- en omgevingskenmerken die veranderd kunnen worden en die waarop geen of geen directe invloed kan worden uitgeoefend.

Het is eveneens uit theoretisch oogpunt van belang dat de ontwikkeling van de twee talen plaatsvindt in een context waarin de officiële en vreemde taal (het Nederlands) weinig ondersteuning vindt buiten de instructiesituatie,

terwijl de eerste taal (het Papiamentu) in die domeinen juist wel een duidelijke functie heeft. Dit betekent dat de verworven geletterdheid in het Nederlands nagenoeg uitsluitend het resultaat is van instructie. Hierdoor kan onderzoek in de Curaçaose context specifieke data opleveren over het verwerven van het Nederlands als een vreemde taal door middel van instructie. Onderzoek naar de verwerving van Papiamentu draagt ook bij tot inzicht in de ontwikkeling van creooltalen in een post-koloniale setting.

Maatschappelijk belang

Het praktische doel van dit onderzoek is een bijdrage te leveren aan de maatschappelijke inspanningen om de onderwijsprestaties van leerlingen binnen het eilandgebied Curaçao te verbeteren. Aangezien het onderwijsrendement nauw verbonden is met de onderwijstaalproblematiek, is dieper inzicht in de verwerving van geletterdheid in de talen Papiamentu en Nederlands van groot belang. Het proces van verwerving van geletterdheid wordt in dit onderzoek gerelateerd aan onderwijssucces. Het onderwijssucces van de leerlingen wordt daarbij beschouwd als een maat voor onderwijsrendement. In maatschappelijk opzicht kan deze studie op drie punten van betekenis zijn.

Het is allereerst onontbeerlijk om ten behoeve van onderwijsplanning te kunnen beschikken over resultaten van onderzoek in de specifieke sociolinguïstische situatie en onderwijscontext van Curaçao. De beschikbaarheid van leeruitkomsten van het taalverwervingsproces op school en de invloed hiervan op het onderwijssucces op de basisschool en in het voortgezet onderwijs vormen de basis om na te kunnen gaan wat er veranderd moet worden en in welke mate. Inzicht in het taalverwervingsproces is onder andere vereist bij het ontwerpen en bijstellen van een taalonderwijsmodel en de plaats van doel- en instructietalen daarbinnen. Door ook achtergrondkenmerken in het onderzoek te betrekken, kan nauwkeuriger worden nagegaan welke factoren relatief de meeste invloed hebben op het verwervingsproces en uiteindelijk ook op onderwijssucces. Van groot belang daarbij is uiteraard de rol van factoren die via school beïnvloedbaar zijn.

Ten tweede is inzicht in het tempo waarin de leerprestaties voor Papiamentu en Nederlands toenemen en de wijze waarop de componenten van geletterdheid onderling in de twee talen van elkaar afhankelijk zijn, van belang voor het taalonderwijs zelf. Dit inzicht is zowel voor de ontwikkeling van leerlijnen in leermethoden als voor het bepalen van instructiewijzen van essentieel belang.

Tenslotte zijn met dit onderzoek met betrekking tot de eindtoets voor het basisonderwijs op Curaçao enkele gevolgtrekkingen voor de onderwijspraktijk af te leiden. Zo kan inzicht verworven worden in de effecten van linguïstische en andere factoren op de prestaties bij de eindtoets. Daarnaast kan de betekenis van de eindtoets basisonderwijs als uitgangspunt voor doorstroomadviezen

mogelijk worden verhelderd. Ook wordt duidelijker in hoeverre de ontwikkeling van geletterdheid in het Papiamentu en die in het Nederlands in combinatie met de eindtoets goede voorspellers zijn van het succes van de leerlingen in het voortgezet onderwijs op Curaçao.

1.6 OPBOUW VAN HET PROEFSCHRIFT

De indeling van het vervolg van dit boek is als volgt. Hoofdstuk 2 geeft een verkenning van de relevante literatuur, waarbij theorievorming over de verwerving van geletterdheid centraal staat. Daarin wordt onderscheid gemaakt tussen schoolse en functionele vaardigheden, waarbij het meertalig perspectief wordt betrokken. Tevens komen de achtergrondkenmerken aan de orde die van invloed zijn op het proces van verwerving van geletterdheid en op onderwijs-succes.

In hoofdstuk 3 worden de onderzoeksvragen geformuleerd, waarna het design van het onderzoek wordt gepresenteerd. Daarin worden eerst de onderzoekopzet, de steekproefrekking en de deelnemende groep leerlingen beschreven. Daarna komen achtereenvolgens aan de orde: een beschrijving van geselecteerde en ontwikkelde toetsen, de dataverzameling, de afnameprocedure en de gebruikte data-analysetechnieken. De resultaten van de empirische bevindingen van het onderzoek worden in de hoofdstukken 4, 5 en 6 gepresenteerd.

In hoofdstuk 4 wordt ingegaan op de ontwikkeling van schoolse geletterdheid in de twee talen Papiamentu en Nederlands op drie meetmomenten. Per taal wordt de onderlinge samenhang van de deelvaardigheden van schoolse geletterdheid besproken, waarbij wordt uitgegaan van twee componenten van schoolse geletterdheid: decoderen en begrijpend lezen. Vervolgens wordt de relatie nagegaan tussen schoolse en functionele geletterdheid in beide talen. Hierna wordt onderzocht in hoeverre er sprake is van afhankelijkheid tussen de componenten van schoolse en functionele geletterdheid in beide talen.

Hoofdstuk 5 geeft een verklaring voor de gevonden individuele variatie in schoolse en functionele geletterdheid in het Papiamentu en het Nederlands. Bij het bepalen van de determinanten van schoolse geletterdheid wordt onderscheid gemaakt tussen leerling- en gezinskenmerken.

In hoofdstuk 6 wordt nagegaan in hoeverre het onderwijssucces van de leerlingen te voorspellen is vanuit hun schoolse en functionele geletterdheid in beide talen en ook in hoeverre onderwijssucces te voorspellen is vanuit hun achtergrondkenmerken. Het onderwijssucces van de leerlingen wordt op twee momenten in het onderzoek bepaald, namelijk aan het eind van de basisschool en aan het eind van hun eerste jaar in het voortgezet onderwijs. Voor het tweede moment wordt ook de predictieve waarde van de eindtoets basisonderwijs besproken.

Voorts worden in hoofdstuk 7 de conclusies van het onderzoek gepresenteerd. Daarbij worden de resultaten besproken en de bevindingen vergeleken met uitkomsten uit eerder onderzoek.

Tenslotte zijn in hoofdstuk 8 samenvattingen in het Papiamentu, Nederlands en Engels opgenomen.

Hoofdstuk 2

Geletterdheid en onderwijssucces in een meertalige context

Aangezien het proces van verwerving van geletterdheid grotendeels in een schoolcontext plaatsvindt en de mate van geletterdheid daarna veel invloed op de leerprestaties van de leerlingen heeft, worden geletterdheid en onderwijssucces vaak in relatie onderzocht. Dikwijls wordt bij tegenvallende onderwijsopbrengsten de mate van geletterdheid als mogelijke oorzaak beschouwd van gebrek aan rendement. Dit geldt des te meer wanneer thuistaal en schooltaal divergeren. Daarbij zijn er tal van persoons- en omgevingskenmerken die van invloed kunnen zijn op de ontwikkeling van geletterdheid en op onderwijssucces in een meertalige context.

Dit hoofdstuk geeft een overzicht van relevante theoretische achtergronden met betrekking tot geletterdheid en onderwijssucces in relatie tot meertaligheid. Bij wijze van inleiding wordt in paragraaf 2.1 ingegaan op schoolse en functionele geletterdheid als theoretische constructen. In paragraaf 2.2 komt de verwerving van schoolse en functionele geletterdheid aan de orde. Paragraaf 2.3 geeft vervolgens aan hoe de ontwikkeling van geletterdheid in twee talen plaatsvindt en er komen theoretische noties met betrekking tot tweetalige geletterdheid aan de orde. Van belang daarbij is de rol van afhankelijkheden tussen de eerste en de tweede taal. Paragraaf 2.4 is gericht op onderwijssucces, waarbij aandacht wordt besteed aan de relatie tussen geletterdheid en onderwijssucces. Voorts komen in paragraaf 2.5 factoren in beeld die van invloed kunnen zijn op het proces van verwerving van geletterdheid. Daarbij wordt onderscheid gemaakt tussen leerling-, gezins- en schoolkenmerken. Tenslotte wordt op basis van de beschreven literatuur een model gepresenteerd voor de verklaring van de variatie in tweetalige geletterdheid in relatie tot onderwijssucces.

2.1 GELETTERDHEID

Traditioneel omschreef de UNESCO geletterdheid als het kunnen lezen, begrijpen en schrijven van eenvoudige uitingen met betrekking tot het dagelijkse

leven. Inmiddels zijn de criteria sterk aangescherpt [Barton, 1995; De Geus, 1995]. Geleidelijk aan werd het begrijpen van geschreven informatie steeds meer centraal gesteld. Het accent verschoof van eenvoudig tekstbegrip naar de functies die geschreven taal in de sociale context vervult. De term *functionele geletterdheid* werd ingevoerd om te verwijzen naar de eisen die gesteld worden aan geletterdheid in een complexe samenleving. Deze term kreeg door Gray [1956] internationale verspreiding. Deze stelde in zijn omschrijving dat iemand functioneel geletterd is wanneer hij over de kennis en vaardigheden beschikt om doeltreffend te handelen in alle omstandigheden waarbij in zijn cultuur of groep geletterdheid wordt verondersteld.

Geletterdheid heeft niet alleen te maken met het wel of niet kunnen lezen of schrijven van basale informatie. Geletterdheid heeft ook betrekking op het zelfverzekerd en effectief kunnen handelen in de contexten waarin iemand functioneert [Barton, 1994]. In dit kader koppelt Street [1994] geletterdheid aan specifieke culturele contexten, waarbij machtsverhoudingen en ideologie een rol spelen. Ook Graff [1994] gaat uit van een functioneel en contextgericht model van geletterdheid als hij het heeft over computergeletterdheid en politieke geletterdheid. Deze ontwikkelingen geven aan dat geletterdheid/ongeletterdheid niet langer beschouwd kan worden als een eenvoudige dichotomie maar dat de termen geletterdheid en ongeletterdheid veeleer op te vatten zijn als eindpunten op een continuüm. Door toevoeging van de functionele component kan geletterdheid worden gezien als een contextgebonden set van praktijken waarbinnen de behoeften van het individu kunnen variëren met tijd en plaats. Met de notie van functionaliteit is tegelijkertijd het karakter van de definitie problematisch gemaakt. Immers, het wordt ondoenlijk een universele operationele definitie van functionele geletterdheid te geven, aangezien er uiteenlopende context-specifieke stijlen voorkomen. Bovendien is het niet eenvoudig om vast te stellen wat de context van een individu is. Gaat het om landsgrenzen of om een sociaal-culturele groep waartoe het individu behoort. Daar komt bij dat iemand die geletterd is in de ene gemeenschap, als ongeletterd kan worden bestempeld in een andere gemeenschap. Op individueel niveau kan het voorkomen dat iemand teksten in schoolboeken uitstekend kan volgen, maar niet in staat is om een contract te lezen en te begrijpen. Met betrekking tot deze laatste context is het hier mogelijk om te spreken van ongeletterdheid [Williams & Capizzi Snipper, 1990]. Met betrekking tot dit vraagstuk concludeert Leseman [1994] uit onderzoek dat de buitenschoolse socio-culturele omgeving meer invloed heeft op functionele geletterdheid dan de school. Door al deze contextgebonden verschillen is het moeilijk om internationaal tot een uniforme maat voor functionele geletterdheid te komen. De internationale statistieken bevatten doorgaans censusdata die gebaseerd zijn op zelfbeoordeling en/of het aantal jaren lagere school. Het ontbreken van eenduidige maten en het feit dat landen zelf de gerapporteerde data verstrekken, hebben gevolgen voor de be-

trouwbaarheid en vergelijkbaarheid van de gegevens. Vergelijking tussen landen wordt daardoor bemoeilijkt [Wagner, 1987].

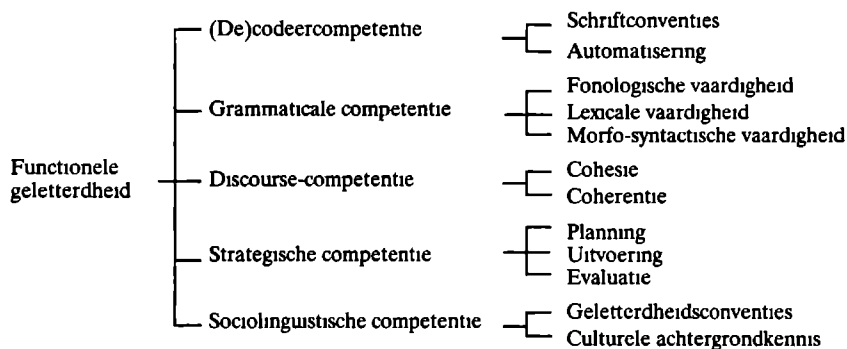
Ten aanzien van de minimumeisen en minimumnormen van geletterdheid voorspelt Levine [1994] op basis van de informatie-infrastructuur van moderne samenlevingen een algemene inflatie. Er zal een toenemende vraag zijn van bedrijfsleven en overheid naar gecombineerde geletterdheidsvaardigheden. Die combinatie bestaat uit het traditionele lezen en schrijven gemaskeerd door toetsenbord- en computergeletterdheid. Bovendien zal omwille van de toegang tot de technologie en als gevolg van de globalisering van de cultuur, de technische elite geletterdheidsinstructie in wereldtalen als het Engels verlangen. In dit verband wijst Wagner [1992] op de sociale gevolgen van de nieuwe technologie met betrekking tot geletterdheid en maatschappelijk succes in de komende decennia. Doordat steeds krachtiger computers voor steeds minder geld beschikbaar zijn, lijkt de technologie voor geletterdheidsinstructie zowel in ontwikkelde als ontwikkelingslanden haast onbeperkt. Doordat juist de noodlijdende landen later toegang zullen krijgen tot deze ontwikkelingen zal er echter een nieuwe kloof ontstaan tussen ontwikkelde en ontwikkelingslanden. In dit licht gezien moeten bij onderzoek naar effecten van geletterdheid de maatschappelijke en culturele context en de gebruikssituatie expliciet in de analyse betrokken worden [Aarts, 1994; Leseman, 1994; Wagner, 1994].

2.2 VERWERVING VAN FUNCTIONELE GELETTERDHEID

Pogingen om geletterdheid vanuit een functioneel perspectief te definiëren hebben ertoe geleid dat socio-culturele uitgangspunten gehanteerd worden. Door het sociolinguïstische concept van communicatieve competentie erbij te betrekken kan een construct van geletterdheid bereikt worden dat genuanceerder is. Daarbij is een belangrijke vraag welke psycholinguïstische competenties ten grondslag liggen aan het niveau van functionele geletterdheid bij het individu.

Het construct functionele geletterdheid

Bij het aldus tot stand gekomen model wordt functionele geletterdheid in termen van verschillende deelcompetenties onderscheiden, namelijk een (de)codeer-, een grammaticale, een discourse-, een strategische en een sociolinguïstische competentie. Figuur 2.1 toont een grafische weergave van het construct voor functionele geletterdheid zoals door Verhoeven [1994b, 1994c] voorgesteld.



Figuur 2.1 *Het construct functionele geletterdheid*

De vaardigheid om te coderen en te decoderen is de technische bedrevenheid die te maken heeft met schrijven en lezen. Het gaat om het inzicht in het kunnen hanteren van het (alfabetische) schriftprincipe. Dit betekent dat geleerd wordt dat woorden zijn opgebouwd uit fonemen en dat grafemen daar de representanten van vormen. De grammaticale competentie omvat vaardigheden op fonologisch, lexicaal en morfo-syntactisch niveau. Onder discourse-, ofwel tekstuele competentie worden kennis en vaardigheden verstaan die samenhangen met de opbouw van teksten. Tekstcohesie (samenhang in vorm) en tekstcoherentie (samenhang in betekenis) spelen daarbij een centrale rol. Bij strategische competentie worden planning, uitvoering en evaluatie onderscheiden. In feite gaat het hierbij om mentale processen van hogere orde die het denken reguleren en gericht zijn op de communicatieve functies van de geschreven tekst. Sociolinguïstische competentie omvat behalve kennis van geletterdheidsconventies die gangbaar zijn in een bepaalde cultuur en in verschillende sociale situaties, ook culturele achtergrondkennis. Hierdoor geeft de sociolinguïstische competentie een individu de mogelijkheid om geschreven taal in het leven van alledag te gebruiken. Van de competenties die in het model zijn weergegeven hebben (de)codeer-, grammaticale en discourse-competenties betrekking op structurele eigenschappen van geschreven tekst. Daarnaast refereren strategische en sociolinguïstische competenties veeleer aan functionele aspecten van geletterdheid.

Omdat in het onderwijs traditioneel de nadruk wordt gelegd op verwerking van decodeer-, grammaticale en discourse-competenties worden deze structurele competenties aangeduid met *schoolse geletterdheid*. Met betrekking

tot de verwerving van schoolse geletterdheid geldt dat in belangrijke mate wordt voortgebouwd op reeds verworven mondelinge vaardigheid van grammaticale en discourse-competentie. Onder invloed van lees- en schrijfinstructie leren kinderen het alfabetische principe van decoderen. Wanneer in het leesproces woordherkenningsprocessen steeds meer automatisch verlopen, wordt de aandacht gericht op het begrijpen en formuleren van grotere eenheden, zoals woordgroepen, zinnen en zinsverbanden [zie Verhoeven, 1992].

Het model veronderstelt dat de mentale activiteiten die ten grondslag liggen aan de uitvoering van leestaken, de twee componenten decoderen en begrijpend lezen bevatten. [zie Hoover & Gough, 1990; Stanovich, 1986]. Begrijpend lezen wordt verder onderverdeeld in deelcomponenten op woord-, zins- en tekstniveau [Calfée & Drum, 1986]. In de verbale efficiëntietheorie van Perfetti [1985] wordt lezen gezien als een gelijktijdig verlopend proces van decoderen en taalbegrip. Met betrekking tot begrip blijkt lokale verwerking te bestaan uit het omzetten van de betekenis van geïsoleerde woorden in context en integratie van proposities die op zinsniveau werken. Bij deze theorie, die ingaat op de interactie tussen decoderen en begrip tijdens het leesproces, stelt de zogeheten bottleneck-hypothese dat sommige van de mentale processen voor begrip een deel van het beperkte vermogen vergen. Nauwkeurige en snelle decodeerders hebben meer capaciteit beschikbaar die benut kan worden voor leesbegrip. Deze groep scoort hoger op taken voor begrijpend lezen dan de groep lezers die moeite heeft met decoderen. In termen van de statistiek gezien wordt een positieve correlatie verwacht tussen testcores voor decoderen en begrijpend lezen [zie Van den Bos, 1992].

Naast de omschreven basale schoolse taken worden taken onderscheiden die gericht zijn op de functionele context, waarvoor verder de omschrijving *functionele geletterdheid* gehanteerd wordt. De functionele competenties omvatten strategische en sociolinguïstische competenties [Aarts, 1994; De Geus, 1995; Verhoeven, 1992a].

Schoolse geletterdheid

Om inzicht te krijgen in het proces van verwerving van geletterdheid is het van belang bottom-up- en top-down-processen te onderscheiden. Bij bottom-up-processen ligt de nadruk op het ontcijferen van geschreven tekst, vanuit grafische informatie naar woorden, zinnen en tekst. Vandaar de benaming tekstgestuurde processen. Hierbij gaat de invloed uit van lagere-ordeprocessen naar hogere-ordeprocessen en niet andersom. Er is weinig sturing van de kant van de lezer, aangezien er sprake is van geautomatiseerde processen.

Bij top-down leesprocessen ligt het accent op de lezersinterpretatie en kennis vooraf. De processen lopen van boven naar beneden. De lezer doet een voorspelling op basis van de context en van eigen kennis, waarbij zo minimaal mogelijk grafische informatie wordt geanalyseerd om de voorspelling te con-

troleren. Om deze reden wordt hier gesproken van kennisgestuurde of lezer-gestuurde theorieën. In deze opvatting is de lezer actiever. Uit verder onderzoek blijkt dat het leesproces niet lineair is zoals de bottom-up-theorie dat voorstelt. Bovendien blijkt ook, in tegenstelling tot hetgeen de top-down-theorie beweert, dat ervaren lezers niet over woorden heen springen maar alle woorden lezen. Waardoor goede lezers zich onderscheiden, is de geautomatiseerde woordherkenning. Voor deze vaardigheid is taalkennis essentieel. Zwakke lezers missen snelheid en nauwkeurigheid, waardoor ze aangewezen zijn op contextuele informatie bij de woordherkenning. De grotere afhankelijkheid van de context is het gevolg van een compensatieproces. Om te compenseren voor de langzame en bewerkelijke lexicale analyse, maken zwakke lezers gebruik van de context. Doordat er veel capaciteit aan woordherkenning besteed wordt, verloopt het interpreteren weer trager.

In meer recente theorieën wordt ervan uitgegaan dat lezen een interactie veronderstelt van bottom-up- en top-down-processen. Bij deze interactieve benadering van lezen wordt de bijdrage van zowel het herkennen van schrift-eenheden op laag niveau als vaardigheden met betrekking tot begrip en interpretatie op hoog niveau betrokken. Het leesproces houdt tegelijk snelle, automatische herkenningstvaardigheden op laag niveau in en begrips- en interpretatievaardigheden op hoog niveau. In deze opvatting onderscheiden goede lezers zich vooral door flexibiliteit; ze lezen intelligent en strategisch. Zwakkere lezers daarentegen lezen eenzijdig ofwel top-down ofwel bottom-up [Carrol, 1986; Hoover & Gough, 1990; Stanovich, 1986].

Decoderen

Bij de verwerving van geletterdheid vormt het uitspreken van losse woorden een van de belangrijkste vaardigheden die geleerd moeten worden. Er zijn twee strategieën te onderscheiden die gehanteerd kunnen worden bij het uitspreken van geïsoleerde woorden. Bij de eerste worden letters geïdentificeerd en geassocieerd met medeklinker- en klinkergeluiden waarna de synthese van klanken plaatsvindt om de gesproken vorm van het woord te reconstrueren. Bij deze strategie staat het ontcijferen centraal. De tweede strategie bestaat uit het automatisch beschikbaar komen van fonologische representaties van het geschreven woord. Kennis van de orthografische kenmerken van woorden wordt geleidelijk vergaard via uitgebreide leesactiviteiten. Deze kennis stelt de lezer in staat om woorden visueel te herkennen als bekende letterreeksen. Bij deze tweede strategie die omschreven kan worden als de lexicale toegangsroute van woordidentificatie verloopt de weg ook via fonologische representatie, maar deze komt in de regel min of meer automatisch beschikbaar.

Met betrekking tot deze twee strategieën die bij woordherkenning worden toegepast toont onderzoek [zie Carrol, 1986; Reitsma, 1990] aan dat beginnende lezers zich vertalen op fonologische informatie om woorden te herkennen, terwijl ze metertijd, met de toename van de vaardigheid en ervaring, overscha-

kelen op min of meer visuele herkenprocessen bij bekende en hoogfrequente woorden. Met betrekking tot deze laatste strategie is uit onderzoek met experimentele training te concluderen dat orthografisch geheugen op lexicaal niveau een cruciale rol speelt bij decoderen. Bij experimenten met bestaande woorden en pseudo-homofonen, zoals *reach-reech* (Engels) en *vrouw-vrauw* (Nederlands), waarbij de spelling verandert terwijl de uitspraak gelijk blijft, bleken bestaande woorden significant sneller gelezen te worden dan pseudo-homofonen. Dit duidt erop dat een grote hoeveelheid lexicale ingangen gevormd en gebruikt worden die specifieke informatie bevatten omtrent de visuele orthografische structuur. Dat dit reeds in een vrij vroeg stadium plaatsvindt, wijst er op dat de vorming van goed gedefinieerde orthografische ingangen in het mentale lexicon de basis verschaft voor efficiënte woordherkenning en dat die essentieel is voor de vaardigheid in lezen. De uitbreiding van het geheugen voor geschreven woorden vormt een wezenlijke dimensie in het ontwikkelingsproces van geletterdheid. Bij veelvuldige leesactiviteiten worden woorden vaker gezien waardoor letterreeksen eerder als woorden worden herkend met het gevolg dat het lezen vlotter gaat. Tenslotte zijn er indicaties dat verschillen tussen spellingsystemen kunnen leiden tot verschillen in strategietoepassing. In tegenstelling tot bijvoorbeeld het spellingsysteem van het Engels zal het spellingsysteem van het Nederlands, met zijn sterkere foneem-grafeemcorrespondentie, het gebruik van de fonologische in plaats van de lexicale route bij het zoeken van toegang tot het mentale lexicon stimuleren [Carrol, 1986; Reitsma, 1990].

Begrijpend lezen

Op het niveau van grafeem-foneemkoppeling is in leestheorieën voor verschillende aspecten van begrijpend lezen door studies naar oogbewegingen belangrijk bijgedragen [Just & Carpenter, 1980]. Uit het feit dat zelfs goede lezers op de meeste woorden fixeren, kon worden afgeleid dat lexicale toegang de kern is van het leesproces. Daarnaast bleek dat interpretatie onmiddellijk volgt op herkenning en dat fixatie op het einde van de zin langer is, hetgeen erop duidt dat integratieve begripsprocessen in het bijzonder plaatsvinden aan het eind van de zin. De lexicale competentie is van cruciaal belang voor begrijpend lezen. Woordenschat hangt duidelijk sterk samen met begrijpend lezen. Uit een overzicht van verricht onderzoek naar de relatie tussen woordenschat en begrijpend lezen is te zien dat steeds correlaties variërend van .63 tot .76 gevonden worden [Aarnoutse & Van Leeuwe, 1986].

Het belang van woordenschat wordt ook geïllustreerd door de rol ervan bij leesbaarheidsformules. Die worden meestal gedefinieerd in termen van zinslengte, woordlengte, woordfrequentie en woordbetekenis. Om bijvoorbeeld aan te geven in hoeverre een tekst zelfstandig leesbaar is, wordt aangegeven dat niet meer dan 1 op de 100 woorden onbekend mag zijn. Teksten die tot 5 onbekende woorden op de 100 bevatten, kunnen met hulp gelezen worden.

Teksten met meer dan 5 onbekende woorden op de 100 zijn niet geschikt voor de betreffende doelgroep.

Met betrekking tot het verwerven van woordbegrip is de opvatting dat uit de enorme hoeveelheid mondelinge en schriftelijke informatie in de schoolse situatie per dag voor een grote hoeveelheid woorden een begin wordt gemaakt met de ontdekking van een voorlopige betekenis, de 'fast mapping' genoemd [Van Daalen-Kapteijns, Schouten-van Parreren & De Glopper, 1993]. Voor de andere woordbetekenissen wordt er verder gewerkt aan de aanvulling en nadere precisering: de 'extended mapping'. Gemiddeld komen kinderen op de basisschool in aanraking met 7 nieuwe woorden per dag, terwijl er verder wordt gewerkt aan de verdere invulling van ongeveer 1600 andere woorden.

Zinsbegrip kan het beste worden omschreven als een operatie die zowel zinsstructuur als woordbetekenis gebruikt om hypothesen te formuleren over de betekenis van de zin. In het proces voor het interpreteren van zinnen wordt gebruik gemaakt van syntactische en semantische strategieën. Syntactische strategieën maken enerzijds gebruik van functiewoorden, affixen en grammaticale categorieën van inhoudswoorden als toegang tot de identiteit van constituenten en hun onderliggende proposities. Anderzijds vormen inhoudswoorden en hun betekenis het uitgangspunt voor semantische strategieën bij interpretatie door gebruik te maken van het feit dat zinnen verwijzen naar werkelijke objecten, situaties en gebeurtenissen en dat die aansluiten bij de zich ontwikkelende discourse. Bossers [1992] relateert het belang van syntactische kennis door op basis van eerder onderzoek te concluderen dat zinsbegrip geen noodzakelijke vereiste is om algemeen begrip te bereiken, hoewel het een positieve bijdrage levert aan de constructie van betekenis.

Tekstbegrip bestaat niet alleen uit de interpretatie van geïsoleerde zinnen, maar ook uit de opbouw van tekstmodellen. De lezer ontwikkelt een propositionele basis voor iedere zin. Deze wordt gebruikt om cohesie (samenhang in vorm) tussen zinnen te analyseren. Daarbij verwijst de micro-propositionele structuur naar de coherentie (samenhang in betekenis) van proposities dichtbij in de tekst. De macro-structuur heeft betrekking op een globaler betekenisniveau, dat van de eerste structuur af te leiden is en dat proposities inhoudt die de tekst als geheel bevat. Om de proposities te verbinden wordt gebruik gemaakt van verwijzing en inferentie. Bij verwijzing wordt door een element in een propositie naar elders in de tekst verwezen. Bij inferentie wordt vooral bij vaardige lezers op basis van kennis van de wereld betekenis uit de tekst afgeleid. Tekstcohesie en tekstcoherentie spelen dan een belangrijke rol.

Omtrent de relatie tussen decoderen en begrijpend lezen stelt de opvatting dat begrijpend lezen uit twee componenten bestaat, dat decoderen een noodzakelijke maar geen voldoende voorwaarde is voor begrijpend lezen [Hoover & Gough, 1990; Stanovich, 1986]. Tijdens de ontwikkeling van geletterdheid blijft de relatie tussen decoderen en begrijpend lezen niet onveranderd. Deze relatie verandert naarmate de leerlingen vorderen. Onder verwijzing naar eerder

verricht correlatieel onderzoek concluderen Aarnoutse & Van Leeuwe [1988] dat er in het eerste en tweede leerjaar van de basisschool een sterk verband bestaat tussen decoderen en begrijpend lezen en dat deze samenhang in de loop der jaren steeds zwakker wordt. De correlatiecoëfficiënten variëren van .69 in het eerste leerjaar tot .31 in het zesde leerjaar. Over de vraag of training in snel en automatisch decoderen een direct effect heeft op het proces van begrijpend lezen spreken de onderzoeksresultaten elkaar tegen, terwijl daar vooralsnog moeilijk verklaringen voor te vinden zijn [Aarnoutse & Van Leeuwe, 1986].

Functionele geletterdheid

In het boven gepresenteerde veelomvattende model voor functionele geletterdheid (figuur 2.1) is de veronderstelling dat de structurele taalcompetenties, die samen als schoolse geletterdheid zijn omschreven, binnen de definitie van functionele geletterdheid vallen. Op deze wijze worden schoolse en functionele aspecten gecombineerd. De functionele competenties omvatten strategische en sociolinguïstische competenties. De strategische competenties vormen onderdeel van de metacognitie [zie Aarnoutse, 1992; Verhoeven & Vermeer, 1996]. Bij metacognitie gaat het om mentale processen van een hogere orde die het denken reguleren, waarbij onderscheid te maken is tussen metalinguïstisch bewustzijn enerzijds en communicatieve strategieën anderzijds. Met metalinguïstisch bewustzijn wordt verwezen naar het vermogen tot taalbeschuwing, ofwel reflectie op taal. Planning, uitvoering en evaluatie zijn voorbeelden van communicatieve strategieën. Selectie van informatie vormt een belangrijke planningsstrategie, het 'skimmend' lezen is een voorbeeld van een uitvoeringsstrategie terwijl revisie bij het schrijven als voorbeeld van een evaluatiestrategie geldt [zie Verhoeven, 1992a; Sijtsma, 1992]. Sociolinguïstische competenties verwijzen naar kennis van de functies van taal. Deze omvatten sociaal-culturele conventies die gehanteerd worden bij mondelinge en schriftelijke communicatie, zoals bij een sollicitatiegesprek, bij het lezen van een korte instructie of uitleg op de verpakking van levensmiddelen of bij het schrijven van een brief of rapport [Verhoeven, 1992a]. Het kunnen interpreteren van tabellen, grafieken en diagrammen wijst op informatieverwerking. Functionele geletterdheid verwijst naar de vaardigheid van het individu om in het dagelijks leven met geletterdheidstaken om te gaan. Hammond & Freebody [1994] wijzen erop dat taal slechts begrepen kan worden in relatie tot de culturele en situationele context waarin die taal gebruikt wordt. Door het gebruik in diverse contexten worden betekenissen geconstrueerd. In deze opvatting wordt taal benadrukt op het niveau van integrale teksten in plaats van op het niveau van zinnen of woorden. Deze benadering heeft implicaties voor onderwijs in functionele geletterdheid.

2.3 VERWERVING VAN GELETTERDHEID IN MONO- EN BILINGUAAL PERSPECTIEF

Onder normale omstandigheden verwerven kinderen mondelinge taalvaardigheid zonder expliciete instructie. Dit is in het algemeen niet het geval met verwerving van geletterdheid. Hoewel een klein deel van de kinderen zonder instructie kan leren lezen en schrijven, dient de relatie tussen betekenis en schrift doorgaans expliciet geleerd te worden. Dit betekent dat de verwerving van functionele geletterdheid niet los kan worden gezien van scholing. Bij dit verwervingsproces wordt een aantal fasen doorlopen die elkaar kunnen overlappen en waarbij individuele variatie zich voordoet in beginsituatie en leertempo [zie Aarts, 1994; Chall, 1987; Verhoeven, 1992a, 1992b].

Ontwikkeling van geletterdheid in tweetalig perspectief

Bij het leren van een tweede taal vertoont de structuur van dit proces opmerkelijke overeenkomsten onder sterk verschillende verwervingsomstandigheden. Ondanks deze overeenkomsten in de structuur of ordening van T2-verwervingsprocessen, kan het tempo of de mate van succes waarmee een tweede taal geleerd wordt erg verschillen [Van Els e.a., 1984; Vermeer, 1986].

Indien de instructie niet aansluit bij de linguïstische achtergrond van het kind, wordt de vraag relevant in hoeverre de verwerving van geletterdheid belemmerd zal worden. Bovendien is een interessante theoretische vraag in hoeverre de structuur van het proces in T2-lezen overeenkomt met de processen in T1-verwerving van geletterdheid. Traditiegetrouw vormde een contrastieve analyse van verschillen tussen twee of meer talen het uitgangspunt voor de interpretatie van problemen bij T2-verwerving en wel in termen van interferentie. Een meer recente benadering van T2-verwervingsprocessen heeft betrekking op de substantiële overeenkomsten tussen de strategieën die worden toegepast bij verwerving van een eerste taal en tweede taal. Bij de verwerving van schriftelijke taalvaardigheden kan echter worden aangenomen dat de leerder moeite heeft om greep te krijgen op linguïstische patronen van de doeltaal en ook om (meta)linguïstische aanwijzingen te gebruiken. Bijgevolg kunnen processen van verwerving van geletterdheid in een eerste en tweede taal in diverse opzichten verschillen [Verhoeven, 1990b].

Op fonemisch niveau kunnen zich moeilijkheden voordoen met betrekking tot de lexicale toegangsroute in die zin dat T2-verwervers moeilijkheden zouden ondervinden bij het verklanken van letterreeksen [zie Verhoeven, 1990b]. Omdat deze leerdere vaak minder goed in staat zijn klanken in een relatief onbekende taal te onderscheiden, kan de verwerving van regels omtrent grafeem-foneemcorrespondentie bemoeilijkt worden. Als de leerder bovendien de betekenis van een woord niet kent, wordt het verklanken een betekenisloze procedure. Daarbij moet de leerder haast wel problemen ondervinden bij het uitspreken van voor hem onbekende woorden die niettemin orthografisch regelmatig zijn. Als gevolg van een beperkt inzicht in de klankdistributieregels

kunnen de inductieve organisatiemechanismen voor (grafeem)-foneempatronen storend werken. Daardoor kunnen er verschillen voorkomen tussen T1- en T2-verwerwers met betrekking tot orthografische begrenzingsen, wanneer gebruik wordt gemaakt van de lexicale toegangsroute. In dit geval zullen T2-verwerwers meer moeite hebben met het lezen van langere woorden dan T1-verwerwers. Tenslotte zullen T2-verwerwers, vanwege een beperkte woordenschat, moeilijkheden ondervinden bij het aanvullen van hun systeem van woordrepresentatie, waardoor directe lexicale toegang afgeremd zal worden. Door de beperkte woordenschat lijkt het aannemelijk dat T2-verwerwers in mindere mate profiteren van hoge woordfrequenties dan T1-verwerwers.

Ten aanzien van T1-verwerving geeft Grabe [1991] aan dat de woordenschat van vlotte lezers tussen de 10.000 en 100.000 woorden ligt, terwijl in discussie over geletterdheid in T2, de woordvoorraad geschat wordt tussen de 2.000 en de 7.000 woorden. Het aantal woorden dat T1-verwerwers jaarlijks erbij leren, bedraagt zevenhonderd. Ten aanzien van de produktieve woordenschat van kinderen in de basisschool constateert Vermeer [1986] dat die elke week met tien à elf woorden toeneemt. Vanaf groep vier als ze veel gaan lezen en bijna dagelijks geconfronteerd worden met teksten van verschillende vakken neemt hun woordenschat toe met zo'n 3.000 woorden per jaar. Voor T2-leerders zijn er in schoolteksten zoveel onbekende woorden dat deze gaten in de tekst niet meer met raden vanuit de context opgevuld kunnen worden. Hun verwervingstempo blijft daardoor laag met een groei van naar schatting 500 woorden per jaar. Rond het tiende levensjaar beschikken ze over een woordenschat van slechts 5.000 woorden. Aan het eind van het basisonderwijs beschikken T1-leerders over naar schatting 15.000 woorden, terwijl T2-leerders ongeveer 10.000 woorden tot hun beschikking hebben. Resultaten van onderzoek doen vermoeden dat genoemd verschil bij een organisatorische en inhoudelijke aanpassing grotendeels in te halen is [Appel & Vermeer, 1993; Verhoeven & Vermeer, 1993; Vermeer, 1986].

Bij het leren van een tweede taal is de leerder aangewezen op directe instructie, zeker bij de aanvang. Nieuwe woorden, die op basis van frequentie en bruikbaarheid geselecteerd zijn, worden doorgaans in een tekst aangeboden, waarna de woorden via woordrijen met betekenisomschrijving geleerd worden. Wanneer het nieuwe woord in T1 reeds bekend is, wordt het vreemdtalige woord in T2 als tweede 'label' geleerd met de betekenis die onder het T1-'label' al in het geheugen aanwezig is. De koppeling van zo'n tweede 'label' kan enerzijds geholpen worden door 'cognates' zoals *to count* = *contar* = *konta* in respectievelijk het Engels, Spaans en Papiamentu. Anderzijds kan de koppeling gehinderd worden door 'false friends' zoals het Engelse *'rent'* dat niet 'rente' betekent en het Franse *'ville'* dat niet 'villa' betekent.

De context is bij lezen en luisteren in de tweede taal belangrijk voor de verdere verwerking en het consolideren van grote aantallen woorden. Het afleiden van woordbetekenissen uit de context hangt samen met het aantal bekende

woorden en met het analyseren van woordvormen. Uit sterke correlaties tussen woordenschatcores en scores voor afleidingsprocedures wordt geconcludeerd dat hoe groter de woordenschat des te makkelijker informatie uit de context gebruikt zal worden [Van Daalen-Kapteijns, Schouten-van Parreren & De Gloppe, 1993]. Vergeleken met T1-leerders hebben T2-leerders een beperktere taalervaring in T2 wanneer ze uitsluitend afhankelijk zijn van input via school, waarbij woordcontexten min of meer beperkt zijn in diversiteit. Als gevolg hiervan zullen T2-leerders uiteindelijk een gelimiteerde woordenschatomvang bezitten. Tevens zal het toekennen van betekenissen aan woorden bij T2-leerders minder uitgebreid en minder gevarieerd zijn dan bij T1-leerders. Bij T2-leerders is met betrekking tot de conceptuele aspecten van woordbetekenissen sprake van gaten, ontbrekende verbindingen en vage relaties in het lexicale systeem [Verhallen & Schoonen, 1993]. Daarbij dient bedacht te worden dat woordbetekenis in het bijzonder een rol speelt bij het verwerven van schoolse kennis in het onderwijs. Het is dan ook niet verwonderlijk dat steeds een sterke samenhang wordt gevonden tussen woordenschat, onderwijssucces en intelligentie.

Competente T1-gebruikers zijn vooral gericht op de betekenis van een zin, terwijl T2-leerders aandacht moeten wijden aan zowel de betekenis als de structuur van de zin. Bij experimenten waarbij in zinnen wijzigingen worden aangebracht merken T1-gebruikers meer de aanpassingen in betekenis van de zin op, terwijl T2-gebruikers beter vormwijzigingen kunnen aangeven [Uiterwijk, 1994]. Daarbij zijn er enkele zinstypen die voor T2-leerders relatief moeilijker blijken dan voor T1-gebruikers. Ontkennende zinnen zijn moeilijker dan bevestigende. Zinnen met een passief-constructie zijn syntactisch complexer dan actieve zinnen en vereisen daardoor van T2-leerders extra inspanning. Daarnaast levert figuurlijk taalgebruik meer moeilijkheden op voor T2-leerders. Naarmate de leerders vorderen, neemt de toegankelijkheid van de betekenis van metaforen, gezegden en specifiek idiomatisch taalgebruik toe [Taylor & Taylor, 1990].

Ook met betrekking tot het gebruik van syntactische en semantische informatie kunnen er bij begrijpend lezen verschillen zijn tussen T1- en T2-verwervers. Ten gevolge van beperkte lexicale en syntactische kennis ondervinden T2-verwervers moeilijkheden bij het gebruik van contextuele informatie om lexicale ambiguïteiten op te sporen. Daarnaast is het voor hun niet eenvoudig om bij zinnen constituenten te onderscheiden en om de onderliggende proposities terug te vinden. Daarvoor zal de opslagcapaciteit van het korte-termijngeheugen om woordreeksen vast te houden niet toereikend blijken. Verder kan het zijn dat T2-verwervers niet in staat zijn om dezelfde graad van automatisme te bereiken in de verschillende deelprocessen op lexicaal en tekstueel niveau. Afremming van deze deelprocessen kan een gevolg zijn [Verhoeven, 1990b].

Met betrekking tot tekstbegrip kunnen T2-leerders tenslotte ondanks een sterk verschil in lexicale kennis in T2 toch een redelijk niveau bereiken, omdat ze hun geringe kennis op microniveau (woordenschat) compenseren met het hanteren van efficiënte leesstrategieën zoals 'macrolezen' [Hacquebord, 1989]. Uiterwijk [1994] geeft voorts aan hoe referenties en tekstsignalen van belang kunnen zijn voor het verschil in prestatie op tekstueel niveau tussen T1- en T2-gebruikers. Tekstuele referenties d.w.z. verwijzingen binnen de zin of over de zinsgrens heen, kunnen problematisch zijn. Bij het leggen van relaties tussen verwijzwoord en referent is het moeilijk om irrelevante informatie in de tekst te onderdrukken. Er zijn enkele typen referenties die extra problematisch kunnen zijn. Verwijzingen waarbij als bekend veronderstelde informatie (given) door de tekstschrijver niet voor de nieuw bedoelde informatie (new) geplaatst wordt, is een voorbeeld. Ook referenties over relatief grote tekstafstand heen en ambigue verwijzingen zijn moeilijk. Tenslotte zijn clausale referenties (verwijzingen naar een zin of naar elementen uit een zin) en met name werkwoordelijke referenties (verwijzingen naar een werkwoord meestal in een andere zin) problematisch.

Interdependentie bij verwerving van geletterdheid

De notie interdependentie is belangrijk met betrekking tot de individuele variatie in prestaties voor geletterdheid waarbij meerdere talen betrokken zijn. In verband met de verwerving van cognitieve schoolse vaardigheden zoals lezen en schrijven heeft Cummins [1983] de interdependentiehypothese geformuleerd. Deze hypothese voorspelt niet alleen transfer vanuit T1 naar T2, maar eveneens van T2 naar T1, tenzij de condities ten aanzien van het taalaanbod van de omgeving en de motivatie negatief zijn. De ontwikkeling van T1 is van invloed op het leren van T2. Uit onderzoek aan het eind van de kleuterperiode blijkt dat bij anderstalige leerders van het Nederlands transfer optreedt van T2 naar T1 [Narain & Verhoeven, 1992]. Deze transfer hoeft dus niet altijd in één richting plaats te vinden. Bij tweetalige verwerving van geletterdheid zal de interdependentiehypothese voorspellen dat instructie niet alleen leidt tot geletterdheid in de betrokken taal, maar ook tot een diepere conceptuele en linguïstische bedrevenheid die sterk samenhangen met geletterdheid en algemene schoolse vaardigheden in de andere taal. Hoewel aspecten van specifiek linguïstische aard in T1 en T2 zich gescheiden ontwikkelen, wordt een gemeenschappelijke onderliggende vaardigheid (cognitie) voorondersteld voor talen. Deze gemeenschappelijke onderliggende vaardigheid wordt geacht de transfer tussen talen en cognitieve schoolse vaardigheden zoals die van geletterdheid te vergemakkelijken.

Tweetalige geletterdheid en de verwervingscontext

In een onderwijscontext waarbij meerdere talen betrokken zijn, ontstaat het dilemma welke taal gebruikt zal worden bij de verwerving van geletterdheid. De vraag doet zich voor of het alfabetisch principe in de eerste, in de tweede taal dan wel in allebei de talen aangeleerd moet worden. Er zijn zowel pedagogische, leerpsychologische, sociaal-psychologische, communicatieve, taalpolitieke en juridische argumenten aangevoerd die de bevordering van tweetalige geletterdheid ondersteunen [zie Extra, Folmer & Van der Heijden, 1992; Verhoeven, 1987, 1994].

Pedagogisch-didactisch. Het is een algemeen didactisch uitgangspunt dat effectief en efficiënt onderwijs zoveel mogelijk aansluit bij reeds verworven inzichten, kennis en vaardigheden, waardoor nieuwe informatie gekoppeld wordt aan bestaande. Om aan dit uitgangspunt tegemoet te komen dient de school tenminste bij de aanvang de eerste taal als medium te gebruiken. Behalve dat onderzoek wijst op directe gunstige prestaties, helpt dit de kloof tussen thuis en school overbruggen.

Leerpsychologisch. De in de eerste taal verworven cognitieve vaardigheden worden overgedragen naar de tweede taal. Voor positieve cognitieve effecten is het daarbij noodzakelijk dat zowel in de eerste als in de tweede taal een beheersingsniveau boven een bepaalde drempelwaarde bereikt is. Ligt het beheersingsniveau onder de laagste drempel dan heeft tweetaligheid een negatief effect op de cognitieve ontwikkeling van het kind (drempelhypothese van Cummins, 1983). Als het onderwijs direct vanaf het begin in de tweede taal plaatsvindt, en dus alle informatie in de taal wordt overgedragen die de kinderen nog moeten leren, dan heeft dat consequenties voor zowel de eerste als de tweede taal. De gevolgen liggen zowel op structureel niveau (ontwikkeling van regels op klank-, woord- en zinsniveau) als op betekenisniveau (inzicht in de werkelijkheid, in logische relaties en betekenissystemen).

Sociaal-psychologisch. Omdat de eigen taal meestal een kernwaarde vormt voor de identiteitsbeleving is voor een gunstige ontwikkeling van de persoonlijkheid en van een positief zelfbeeld aandacht voor de eerste taal noodzakelijk. Ontkenning van deze waarde in een context waarin leren centraal staat, heeft negatieve gevolgen voor de persoonlijkheidsbeleving. Twee bekende effecten van opgelegde assimilatie bij een vreemdtalige schoolcultuur zijn gevoelens van minderwaardigheid en vervreemding.

Communicatief. De rol die de voertaal speelt in uiteenlopende communicatieve contexten is evident. Een goede vaardigheid daarin is essentieel. Een gebrekkig beheersingsniveau in deze taal in de dagelijkse situatie heeft communicatieve en dus maatschappelijke deficiëntie tot gevolg. Beheersing van de voertaal betekent een sleutel tot het volgen van ontwikkelingen in de samenleving en tot kennisneming van het culturele erfgoed. De beheersing dient zoda-

nig te zijn dat zowel het mondelinge als schriftelijke taalgebruik functioneel is in de alledaagse omgang op verschillend niveau en in verschillende contexten.

Taalpolitiek. Meertaligheid en cultureel pluralisme in een land hoeven niet op voorhand als een bron van problemen te worden opgevat, die zo snel mogelijk moeten worden opgelost. Vanuit een alternatieve optiek kan dit pluralisme juist als een permanente verrijking worden beschouwd. Meertalige individuen kunnen gezien worden als belangrijke kennisbronnen. Zo kan ook in de klassesituaties geprofitteerd worden van meertaligheid, aangezien leerlingen de kennis van en over hun talen kunnen inbrengen.

Juridisch. Aandacht voor de eerste taal in het onderwijs is een verantwoord en adequaat antwoord op internationale en nationale afspraken die zijn vastgelegd in juridische documenten. Op basis van uitspraken van specialisten tijdens een UNESCO-bijeenkomst in 1951 stelde de UNESCO in 1953 het volgende ten aanzien van de vorm en inhoud van onderwijs.

'It is axiomatic that the best medium for teaching a child to read is his mother tongue. Psychologically, it is the system of meaningful signs that in his mind works automatically for expression and understanding. Sociologically, it is a means of identification among the members of the community to which he belongs. Educationally, he learns more quickly through it than through an unfamiliar linguistic medium.'

Een ander internationaal document dat de aandacht voor de rol van de eerste taal in het onderwijs onderstreept, is de Universele Verklaring van Taalrechten [1987, zie Extra e.a., 1992: bijlage II] dat onder andere onderschreven wordt door de *International Association of Applied Linguistics (AILA)* en de *International Association for Crosscultural Communication (AIMAV)*. De Verenigde Naties wordt hierin aanbevolen om een universele verklaring van taalrechten aan te nemen en te implementeren. In deze verklaring wordt nadruk gelegd op de gelijkwaardige status van talen en taalgebruikers, van de bijdrage van taal aan de ontwikkeling van individuen, groepen en staten en van de waarde van maatschappelijke pluriformiteit in linguïstisch en cultureel opzicht.

Door de grote verschillen die er bestaan tussen projecten met betrekking tot tweede-taalonderwijs wat betreft de opzet, sociale, onderwijskundige en politieke context, zijn harde conclusies over de effecten van tweetalige onderwijsexperimenten moeilijk te trekken. Er zijn echter wel enkele algemene tendensen waar te nemen.

Ten eerste hoeft tweetalig onderwijs geen belemmering te vormen voor de verwerving van een tweede taal. Integendeel, onderzoeksresultaten laten juist zien dat de ontwikkeling van kennis en vaardigheden in een tweede taal mede afhankelijk is van het bereikte beheersingsniveau in de eerste taal. Daarbij biedt empirische evidentie geen ondersteuning van de hypothese die stelt dat er een kritische leeftijd bestaat voor het leren van een tweede taal. Gegeven

het feit dat verwerving van geletterdheid in een taal een zeker niveau van mondelinge vaardigheid vereist, wordt ervoor gepleit om kinderen de gelegenheid te bieden om elementaire lees- en schrijfvaardigheden eerst in hun eigen taal op te bouwen. Voor kinderen die reeds geletterd zijn in hun moedertaal, zou de verwerving van geletterdheid in de tweede taal moeten beginnen op het moment dat de kinderen een basale beheersing van mondelinge vaardigheid in die taal hebben [Verhoeven, 1987, 1990a].

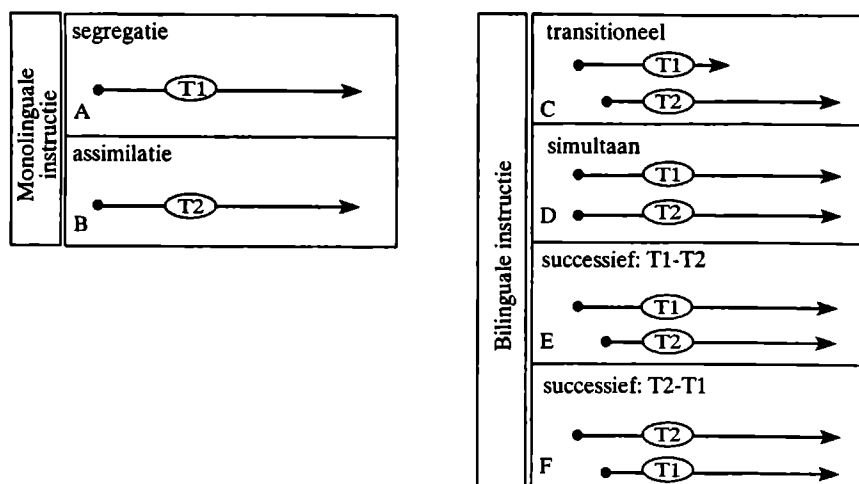
Ten tweede valt het op dat in veel evaluatiestudies beheersing van de tweede taal gelijk wordt gesteld aan onderwijssucces. De leerlingen worden voornamelijk gezien als tweede-taalverwervers. Daarbij wordt uit het oog verloren dat tweetalige programma's ook positieve effecten kunnen hebben op de beheersing van de eerste taal en op de sociale en emotionele ontwikkeling en bovendien dat tweetalige programma's ook op langere termijn vruchten kunnen afwerpen. In deze opvatting wordt behoud en ontwikkeling van de eerste taal gezien als een waardevol doel op zich en niet alleen als voorwaarde om de tweede taal succesvol te kunnen verwerven.

Uit onderzoek blijkt verder dat in het algemeen de meest gunstige effecten te vinden zijn bij immersie-onderwijs. Bij immersieprogramma's bezit de eerste taal in tegenstelling tot submersieprogramma's een hoog prestige. De eerste taal van de leerlingen wordt in de immersieconditie niet bedreigd, zodat de tweede taal geleerd kan worden zonder verlies van de eerste taal. In submersieprogramma's, waar de eerste taal een gering prestige bezit, wordt de eerste taal bedreigd door gebruik van de tweede taal. Een gevolg daarvan is vaak een zwakke beheersing van beide talen en zwakke schoolresultaten. Het blijkt dat onderdompeling in een tweede taal als instructietaal geen negatief effect heeft in immersieprogramma's, maar wel in submersieprogramma's. De context waarin immersieprogramma's worden uitgevoerd is te karakteriseren als een additieve taalverwervingssituatie. In een additieve context geschiedt het leren van de tweede taal zonder verlies van de eerste taal, terwijl in een subtractieve context de lage beheersing van de eerste taal weerspiegeld wordt in de resultaten van de tweede taal. Subtractieve tweetaligheid heeft tegenvallende resultaten in beide talen tot gevolg. Subtractieve tweetaligheid wordt meestal in verband gebracht met submersieprogramma's.

Modellen voor tweetalige lees- en schrijfinstructie

Bij de keuze van een didactische benadering voor de verwerving van geletterdheid is een belangrijk punt of het alfabetisch principe geleerd wordt in de eerste, de tweede taal of in allebei de talen. Er zijn verschillende benaderingen mogelijk. Figuur 2.2 geeft een overzicht daarvan.

De modellen A en B zijn van toepassing bij een monolinguale benadering, terwijl de modellen C tot en met F gelden voor een bilinguale benadering. In model A zijn voor de verschillende groepen moedertaalsprekers vaak verschillende scholen en is er sprake van segregatie. Op het Antilliaanse eiland



Figuur 2.2 Onderwijsmodellen voor eentalige en tweetalige geletterdheidsinstructie (naar Verhoeven, 1987, 1994b; T1=eerste taal; T2=tweede taal)

St. Maarten bijvoorbeeld zijn er Engelstalige basisscholen naast Nederlandstalige. Wanneer moedertaalsprekers zich uitsluitend moeten aanpassen aan de andere instructietaal van de school kan er gesproken worden van assimilatie (model B). Dit is op Curaçao het geval waar merendeels Papiamentu-sprekende kinderen zich moeten aanpassen aan een schoolcultuur met Nederlands als instructietaal.

Er kan bij de modellen C tot en met F onderscheid gemaakt worden tussen simultane en successieve verwerving van geletterdheid in de betrokken talen. Het criterium is het moment waarop de tweede taal geïntroduceerd wordt. In het transitie-model (C) wordt aangevangen met geletterdheid in de eerste taal. Tegelijkertijd of kort daarna wordt ook geletterdheidsinstructie in de tweede taal gegeven. De eerste taal verliest gaandeweg de rol van instructietaal. Instructie in de eerste taal staat in dienst van de tweede taal. De eerste taal wordt hier alleen aangewend om een optimaal beheersingsniveau van geletterdheid te bereiken in de tweede taal. De modellen D, E en F zijn allemaal gericht op tweetalige geletterdheid. Deze modellen verschillen ten aanzien van de volgorde van instructie. In model D vindt instructie in de eerste en de tweede taal naast elkaar (simultaan) plaats. In model E wordt gestart met de eerste taal en vervolgens begint de school met instructie in de tweede taal, terwijl in model F de volgorde omgekeerd is [Appel & Verhoeven, 1991; Extra e.a., 1992; Vallen, 1995; Verhoeven, 1987, 1994b].

Uitkomsten uit onderzoek geven geen uitsluitsel over het beste moment voor de invoering van de tweede taal. Evenmin is het mogelijk om uit resultaten van onderzoek de effecten van de verschillende modellen eenduidig te interpreteren. Voor verschillende contexten werden verschillende resultaten gevonden. Er zijn meer factoren relevant voor de mate van tweetalige functionele geletterdheid dan alleen het instructiemodel.

2.4 GELETTERDHEID EN ONDERWIJSSUCCES

Onderwijs vervult een sleutelrol in de samenleving. Succes in het onderwijs is in hoge mate bepalend voor de latere positie in de maatschappij, vooral in het arbeidsproces. Ondanks het wegnemen van financiële drempels is er nog geen sprake van gelijke kansen voor iedereen. Kinderen uit sociaal-economisch zwakkere milieus leveren in alle fases van het onderwijs gemiddeld zwakkere prestaties dan kinderen van hoger opgeleide ouders en stromen ook minder door naar hogere vormen van onderwijs. Over het effect van compensatieprogramma's om de verschillen tussen kinderen uit de diverse sociale milieus bij hun intrede op school te verkleinen bestaat discussie [Meijnen & Riemersma, 1992; Rutten, 1993].

Bij schoolloopbaanonderzoek wordt gebruik gemaakt van enkele veel voorkomende criteria zoals leerprestaties, verwijzingsadviezen van de basisschool of de definitieve plaatsing in het voortgezet onderwijs en het bereikte niveau in het voortgezet onderwijs.

Onderzoek in Nederland wijst uit dat het effect van het advies van de basisschool op de plaatsing van leerlingen groter is dan dat van de Cito-toets. Het effect verschilt voor sprekers van Nederlands als eerste en als tweede taal. Bij vergelijkbare prestaties krijgen leerlingen die Nederlands als tweede taal spreken een hoger advies [Aarts, 1994; Uiterwijk, 1994]. Het advies van de basisschool kan een 'zich-zelf-waarmakend karakter' hebben. Leerkrachtengedrag en het zelfbeeld van de leerling zullen leiden tot zodanige verwachtingen dat het advies van de basisschool in de regel zijn eigen correctheid bevordert. Bovendien zullen 'systeemimmanente kenmerken', zoals met name categoriale scholen voor voortgezet onderwijs, de opstroom en afstroom van leerlingen belemmeren. Het is mogelijk dat bij het adviseren van leerlingen met betrekking tot hun schoolkeuze ook andere factoren een rol spelen dan alleen capaciteiten en het prestatieniveau. In het voortgezet onderwijs is bij (brede) scholengemeenschappen uit onderzoek weinig bekend over welke selectieprocessen er plaatsvinden bij het verwijzen van leerlingen.

Aan het einde van het basisonderwijs zijn er leerlingen die behoren tot de verschillende subgroepen (in termen van seksen, sociaal-economische status etniciteit en taalachtergrond) en die, bij vergelijkbare test- of toetsscores, hogere of lagere adviezen krijgen. Het is niet uitgesloten dat leerkrachten van niet-

categoriale scholen voor voortgezet onderwijs evenals hun collega's uit het basisonderwijs bij plaatsings- en overgangsbepalingen het prestatieniveau van bepaalde subgroepen over- of onderwaarden.

Ten aanzien van de besproken criteria kunnen enkele aanvullende kanttekeningen gemaakt worden. Van het VWO-advies van een basisschool kan bijvoorbeeld gezegd worden dat het juist is geweest indien de leerling zonder doubleren de derde klas van het VWO haalt. Anderzijds kan een toetsuitslag van een basisschool onjuist genoemd worden wanneer een leerling met een score onder het gemiddelde zonder doubleren eveneens in de derde klas van het VWO terecht komt.

Als maat voor onderwijssucces in het voortgezet onderwijs bestaat er een traditie ten aanzien van de constructie van enkele variabelen die hier dienst kunnen doen. Het begrip schoolloopbaan wordt daarbij bepaald door vier kenmerken: niveau, leerjaren, prestatie en richting.

Op de eerste plaats worden schoolloopbanen gekarakteriseerd door het onderwijsniveau dat de leerlingen bereikt hebben. Het onderwijsniveau heeft betrekking op de gangbare indeling in de categoriale schooltypen SVO, LBO, MAVO, HAVO en VWO. Deze indeling kan verfijnd worden indien er niveaus binnen schooltypen worden onderscheiden (MAVO-C en MAVO-D). In de tweede plaats geeft het leerjaar dat de leerling bereikt heeft een indicatie van succes. In het verlengde van dit criterium is de overgangsbepaling van belang. Gaat de leerling over, of moet deze doubleren? Respectievelijk: behaalt deze het diploma of niet? Dit kenmerk wordt aangeduid als prestatiekenmerk. Het vierde kenmerk heeft te maken met de gekozen richting binnen een schooltype die zich manifesteert via de vakkenpakketkeuze. Aangezien bij de keuze voor de ene richting binnen een schooltype de leerling tot meer vervolgstudies toegelaten wordt dan bij een andere keuze, kunnen richtingen gekwalificeerd worden. Zo zijn er bijvoorbeeld 27 HBO-opleidingen waar ingestroomd kan worden met de combinatie wiskunde I en natuurkunde, terwijl slechts 9 HBO-opleidingen natuurkunde en scheikunde in het pakket eisen [zie Uiterwijk, 1994].

In een leerjarenladder, zoals in figuur 2.3 afgebeeld, wordt het onderwijsstelsel voorgesteld als een hiërarchisch stelsel waarbij de leerlingen aan de onderkant instromen en waarbij de top wordt gevormd door de universiteit. De verschillen tussen de onderwijsposities in het voortgezet onderwijs kunnen worden aangegeven door het aantal leerjaren dat nodig is om door te stromen naar de top van dit deel van het onderwijssysteem: leerjaar zes van het VWO.

Figuur 2.3 *Leerjarenladder voor voortgezet onderwijs [naar Uiterwijk, 1994]*

Ladder		Onderwijspositie				
Top						
10	VWO-6					
9	VWO-5					
8	VWO-4	HAVO-5				
7	VWO-3	HAVO-4				
6	VWO-2	HAVO-3	MAVO-4			
5	VWO-1	HAVO-2	MAVO-3	LBO-4		
4		HAVO-1	MAVO-2	LBO-3	SVO-4	
3			MAVO-1	LBO-2	SVO-3	
2				LBO-1	SVO-2	
1					SVO-1	
Bodem						

Een leerling in VWO-2 bijvoorbeeld is vier jaar van de top verwijderd evenals een leerling van HAVO-3 en MAVO-4. Wanneer de leerling overgaat naar een hoger leerjaar van hetzelfde onderwijstype komt de leerling één trede dichterbij de top. Dit is ook het geval bij overgang naar een hoger onderwijstype bij gelijkblijvend leerjaar. In beide gevallen is er sprake van opstroom. Bij dubblure binnen hetzelfde type blijft de leerling een jaar langer op dezelfde trede staan. De onderwijstypen binnen hetzelfde leerjaar verschillen onderling één trede, omdat de leerlingen bij de overgang naar een hoger onderwijstype één jaar verliezen.

2.5 DETERMINANTEN VAN TWEETALIGE GELETTERDHEID EN ONDERWIJSSUCCES

De belangrijkste variabelen die het proces van verwerving van geletterdheid en het onderwijssucces van leerlingen beïnvloeden, worden in de literatuur in drie domeinen onderverdeeld. Het eerste domein omvat leerlingkenmerken die weer onderverdeeld worden in cognitieve, affectieve en gedragskenmerken. Het tweede domein is dat van de socio-culturele en gezinskenmerken. Het derde domein betreft school- en leraar kenmerken [Aarts, 1994; Bast, 1995; Verhoeven, 1987]. Vaak gehanteerde leerlingkenmerken zijn leeftijd, sekse, geboorteland en verblijfsduur (demografische kenmerken), intelligentie (leervermogen), taalattitude (affectief kenmerk), leesgedrag ofwel vrijetijdslezen (sociolinguïstische kenmerken), voorschoolse educatie (kleuterschool en crèche), dubblures (schoolervaring of schoolloopbaan). Van deze leerlingkenmerken zijn *doublurestatus* en *leeftijd* sterke voorspellers van individuele verschillen bij

schoolprestaties. De variabele leeftijd correleert hoog positief met doublurestatus.

In het leerstofjaarklassensysteem wordt leerstof die ingedeeld is in eenheden van steeds een jaar, gekoppeld aan homogene leerlinggroepen. Deze groepering naar leeftijd (jaarklas) wordt echter reeds in het eerste leerjaar al losgelaten. Bij onvoldoende vorderingen moet het leerjaar herhaald worden of vindt er doorverwijzing plaats naar het speciaal onderwijs. De jongere kinderen in een jaargroep lopen een groter risico om te blijven zitten. Naarmate meer jonge kinderen uit een jaargroep wegvallen en samen met zittenblijvers uit vorige jaargroepen les krijgen verschuift het risico naar de leerlingen die oorspronkelijk tot de oudere leerlingen van hun jaargroep behoorden. Kenmerkend voor het doubleren is dat het blijvend effect op schoolvorderingen klein is en dat een zittenblijver ook al die vakken dient te herhalen waarin wel voldoende vorderingen werden gemaakt. In een jaar waarin het leerjaar wordt overgedaan, wordt de kwaliteit van de leeromgeving bepaald door afstemming van het onderwijsleerproces op de individuele behoeften en wensen van de zittenblijver. Zonder deze aanpassing wordt doubleren weinig zinvol geacht [Boekaerts, 1985; Doornbos, 1969, 1985].

Enkele relevante gezinskenmerken bij taalverwervingsonderzoek zijn *sociaal-economische status*, *gezinsomvang*, *thuis taal* en *taalaanbod* [Aarts, 1994; Van Els e.a., 1984; Verhoeven, 1987]. In onderzoek naar onderwijsprestaties is de sociaal-economische status een belangrijke indicator van de gezinsomstandigheden. De gezinsomvang die in onderzoek dikwijls een negatief verband met de sociaal-economische status van het gezin vertoont, is afhankelijk van inkomen en opleiding. Uit een aantal studies blijkt dat kinderen uit gezinnen met een lage sociaal-economische status relatief lage scores behalen voor geletterdheidstaken. Eveneens blijkt dat prestaties van kinderen uit de middenklasse bij verwerving van geletterdheid hoger zijn dan die van kinderen met een lagere sociaal-economische status, ongeacht of ze onderwezen worden in de eerste of de tweede taal. Hoewel de relatie tussen verwerving van geletterdheid en sociaal-economische status evident is, is de verklaring hiervoor nog steeds onderwerp van discussie. Een mogelijke verklaring is dat in middenklassegezinnen uitgebreidere verbale codes worden ontwikkeld die min of meer aansluiten bij de schooltaal. Daarnaast blijkt ervaring met taal die uit de context van de directe, interpersoonlijke situatie is gehaald een fundamentele factor te zijn. Gedecontextualiseerd taalgebruik verwijst naar abstract taalgebruik in gesprekken en naar het lezen van verhalen, hetgeen eerder voorkomt in gezinnen met een hogere sociaal-economische status.

Belangrijk bij onderzoek naar *schoolkenmerken* die van belang zijn voor geletterdheid, zijn de mate waarin sprake is van een stimulerend klimaat, de mate van verbale uitwisseling tussen leerling en leerkracht, de inhoud van het curriculum van de instructietaal en de aanwezigheid van deskundigen op school. Er zijn echter studies die aangeven dat de bijdrage van schoolkenmer-

ken beperkt is, aangezien deze samen niet meer dan 2% van de variantie verklaren in functionele geletterdheid. Dit mag evenwel niet tot de conclusie leiden dat onderwijs er niet toe doet [Aarts, 1994; Leseman e.a., 1992]. Dronkers [1990] stelt dat er in onderzoek over het algemeen weinig verbanden worden gevonden tussen schoolorganisatie en schoolloopbanen van de leerlingen. Wel wordt in enkele onderzoeken de invloed van de samenstelling van de schoolpopulatie op schoolresultaten gevonden.

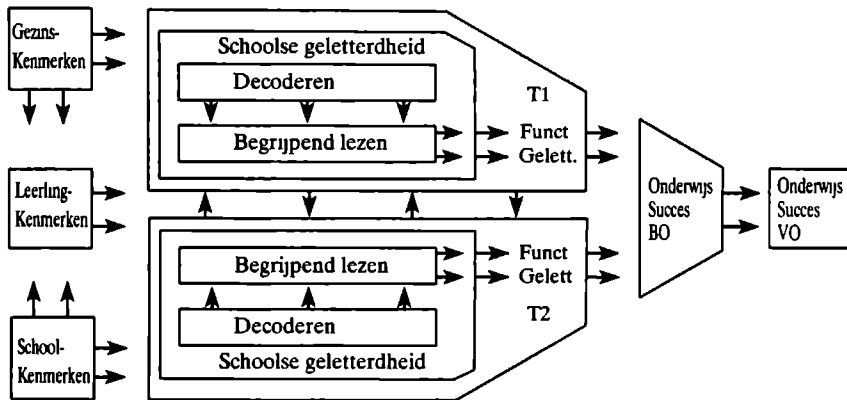
Andere factoren die effect hebben op de prestaties voor geletterdheid zijn de grootte van de school en klasbibliotheken, het regelmatig lenen van boeken, veelvuldig stillezen in de klas, frequent voorlezen door de leerkracht en het aantal lesuren. De beschikbaarheid van boeken, niet alleen op school maar ook thuis en bij openbare bibliotheken blijken essentiële factoren met betrekking tot geletterdheid. Verder vond Elley [1992] in een onderzoek waarin de leesvorderingen van kinderen in een groot aantal landen werden vergeleken, een sekse-effect dat aangaf dat meisjes hoger scoorden dan jongens. De voorgrond van de meisjes was groter in het narratieve domein en het minst bij documenten. Behalve sekse bleken taalverschillen ook van invloed. Kinderen die in een tweede taal leerden lezen behaalden in alle landen in het onderzoek lagere prestaties voor de eerste en de tweede taal op de verschillende onderzochte leeftijdsniveaus. Daarbij geldt voor de meeste landen dat het algemene niveau van geletterdheid sterk samenhangt met de landelijke indices van economische ontwikkeling. Het later beginnen met lees- en schrijfinstructie leidt niet noodzakelijk tot lage prestaties. Ook werd er een effect geconstateerd voor geografische spreiding. In het algemeen behaalden kinderen uit urbane concentraties hogere scores dan die uit rurale gebieden [Elley, 1992; Verhoeven, 1994].

2.6 NAAR EEN VERKLARINGSMODEL

Ten behoeve van de predictie van onderwijssucces bij tweetalige geletterdheid is het van belang te kunnen bepalen welke factoren het verwerven van tweetalige geletterdheid en onderwijssucces beïnvloeden. Bij het ontwerpen van een verklarend theoretisch raamwerk staat de vraag centraal op welke wijze en in welke mate onderwijskenmerken, leerlingkenmerken en gezinskenmerken effect hebben op geletterdheid en onderwijssucces.

Op basis van het in dit hoofdstuk gepresenteerde theoretische overzicht wordt een raamwerk geïntroduceerd waarbinnen verschillen in prestaties voor tweetalige geletterdheid en onderwijssucces verklaard kunnen worden. Ook de besproken achtergrondfactoren zijn in het model betrokken als mogelijke verklaringsbronnen. Daarbij kunnen deze elkaar ook onderling beïnvloeden. In het voorgestelde raamwerk zijn de causale relaties beperkt tot de voor dit onderzoek meest belangrijke. In die zin kan het model als een vereenvoudiging

van de werkelijkheid gezien worden. In figuur 2.3 wordt dit raamwerk grafisch gepresenteerd, waarbij door middel van pijlen de richting van de effecten is weergegeven.



Figuur 2.3 Verklaringsmodel voor verschillen in tweetalige geletterdheid en onderwijssucces

In het afgebeelde verklaringsmodel is te zien dat het proces van verwerving van functionele geletterdheid invloed heeft op onderwijssucces aan het einde van de basisschool, dat vervolgens weer effect heeft op onderwijssucces in het voortgezet onderwijs. Functionele geletterdheid is daarbij afhankelijk van schoolse geletterdheid [Aarts, 1994; De Geus, 1995]. Met betrekking tot tweetalige geletterdheid duiden de verticale pijlen erop dat de veronderstelling is dat de eerste en tweede taal, afhankelijk van de verwervingsvolgorde, elkaar beïnvloeden. Bij schoolse geletterdheid worden decoderen en begrijpend lezen onderscheiden, waarbij decoderen in hoge mate begrijpend lezen beïnvloedt [zie Hoover & Gough, 1990; Tunmer, 1991]. De invloed van decoderen op functionele geletterdheid loopt op via begrijpend lezen.

De links in de afbeelding opgenomen achtergrondkenmerken, te weten gezins-, leerling- en schoolkenmerken, die onderling interacteren, hebben effect op de ontwikkeling van geletterdheid in de eerste en de tweede taal en beïnvloeden daarnaast direct of indirect het onderwijssucces van de leerlingen.

Om antwoord te vinden op vragen over de ontwikkeling van geletterdheid en de individuele verschillen die daarbij optreden, is een longitudinaal onderzoeksdesign gewenst dat uitgaat van uiteenlopende achtergrondkenmerken en bij voorkeur meer dan twee momenten waarop geletterdheid wordt gemeten

[Aarnoutse & Van Leeuwe, 1988; Jöreskog & Sörbom, 1993; Mommers & Oud, 1992; Willett & Sayer, 1994]. Om zicht te krijgen op causale relaties tussen onderzoeksvariabelen, is toepassing van geavanceerde analysetechnieken zoals lineaire structurele vergelijkingen, aan te bevelen. Deze technieken maken het mogelijk om na te gaan in hoeverre een eenmaal gespecificeerd model op de empirische data past [Aarts, 1994; Bast, 1995; Jöreskog, 1993; Leong, 1992; Verhoeven, 1987, 1994c].

In het volgende hoofdstuk wordt het hier gepresenteerde model als uitgangspunt genomen bij het zoeken naar factoren die de ontwikkeling in tweetaalige geletterdheid en onderwijssucces verklaren. Daarbij wordt bij leerlingen op Curaçao, uitgaande van een longitudinaal ontwerp, de relatie nagegaan tussen de verwerving van geletterdheid in het Papiamentu en het Nederlands, schoolsucces en achtergrondkenmerken.

Hoofdstuk 3

Design van het onderzoek

In dit hoofdstuk wordt het design van het onderzoek beschreven. In paragraaf 3.1 komen de onderzoeksvragen aan de orde. In paragraaf 3.2 wordt het globale design van het onderzoek besproken. Paragraaf 3.3 geeft een beschrijving van de groep deelnemende leerlingen en van de steekproeftrekking. In paragraaf 3.4 volgt een beschrijving van de selectie en de constructie van de toetsen en andere onderzoeksinstrumenten. Paragraaf 3.5 bespreekt de afnameprocedure die gevolgd is. Tenslotte worden in paragraaf 3.6 de technieken beschreven die toegepast zijn bij de analyse van de data.

3.1 ONDERZOEKSVRAGEN

In het onderzoek waarvan hier de resultaten worden gepresenteerd, staat de ontwikkeling van geletterdheid in het Papiamentu en het Nederlands aan het einde van de basisschool op Curaçao centraal. Nagegaan wordt hoe in de twee laatste schooljaren het leerproces in de afzonderlijke talen verloopt en in hoeverre de patronen in de verwervingsprocessen van geletterdheid in de twee talen Papiamentu en Nederlands vergelijkbaar zijn. Op het eind van de basisschool wordt bij dezelfde leerlingen eveneens de mate van functionele geletterdheid in twee talen gemeten. Daarbij wordt getracht om de relatie tussen schoolse en functionele geletterdheid te verhelderen. Bovendien wordt geprobeerd factoren te vinden van waaruit de ontwikkeling van tweetalige geletterdheid van leerlingen kan worden voorspeld. Tenslotte zal worden nagegaan in hoeverre enerzijds de mate van schoolse en functionele geletterdheid en anderzijds andere factoren het onderwijssucces van de leerlingen bepalen. In het onderzoek wordt antwoord gezocht op de volgende drie kernvragen:

1. Wat is de aard en mate van de ontwikkeling van schoolse en functionele geletterdheid bij leerlingen in de bovenbouw van de basisschool op Curaçao in het Papiamentu en het Nederlands?
2. Welke factoren bepalen de individuele variatie in schoolse en functionele geletterdheid bij deze leerlingen in het Papiamentu en het Nederlands?
3. Door welke linguïstische factoren en welke achtergrondfactoren kan de mate van onderwijssucces aan het eind van de basisschool en in het voortgezet onderwijs voorspeld worden?

3.2 ONDERZOEKSDESIGN

Ten einde antwoord te krijgen op de geformuleerde onderzoeksvragen is een steekproef getrokken die representatief is voor de bovenbouw van de basisschool op Curaçao. Daarbij is gekozen voor een longitudinaal ontwerp. De prestaties voor schoolse geletterdheid zijn op drie momenten in de twee opeenvolgende laatste leerjaren van de basisschool op Curaçao gemeten, te weten bij het begin van klas 5, eind klas 5 en eind klas 6. De eerste meting vond plaats in oktober 1991. De data die betrekking hebben op schoolse geletterdheid zijn aan de hand van herhaalde meting op drie meetmomenten verzameld. Op het einde van de basisschool, bij de derde meting, is de mate van functionele geletterdheid bepaald.

Met betrekking tot de eerste onderzoeksvraag is voor het Papiamentu en het Nederlands afzonderlijk nagegaan in hoeverre de componenten decodeervaardigheid en begrijpend lezen onderling samenhangen of elkaar beïnvloeden. Vervolgens is per taal onderzocht in welke mate functionele geletterdheid afhankelijk is van schoolse geletterdheid. Daarna zijn de relaties tussen de verwervingspatronen van het Papiamentu en het Nederlands nagegaan.

Ten behoeve van de tweede onderzoeksvraag zijn enkele achtergrondkenmerken van de leerlingen in het onderzoek bepaald. Daarbij is onderscheid gemaakt tussen leerlingkenmerken, gezinskenmerken en schoolkenmerken. Deze zijn vastgesteld met behulp van vragenlijsten voor de leerlingen en leerkrachten. Op verschillende momenten tijdens de onderzoeksperiode hebben daartoe ook leerkrachtinterviews plaatsgevonden.

Om de derde onderzoeksvraag te kunnen beantwoorden is op het einde van de basisschool de mate van onderwijssucces van de leerlingen bepaald aan de hand van de prestaties op de plaatselijke eindtoets basisschool, de doorstroomadviezen en de plaatsing in het voortgezet onderwijs. Tenslotte is een jaar later het vervolgsucces van de leerlingen in de proefgroep vastgesteld door na te gaan in hoeverre ze succesvol waren in het brugjaar van het type voortgezet onderwijs waar ze zich bevonden. Door het longitudinaal ontwerp was het mogelijk om de gevolgde ontwikkeling van geletterdheid te relateren aan het onderwijssucces aan het einde van de basisschool en vervolgens het succes aan het einde van het brugjaar.

Figuur 3.1 geeft een overzicht van het onderzoeksdesign waarin de fasering van het longitudinale en tweetalige onderzoek op Curaçao is weergegeven met dataverzameling per afnamemoment.

	interval afnamemomenten (in maanden)			
	1	12	18	30
• Schoolse geletterdheid Papiamentu	+	+	+	
• Schoolse geletterdheid Nederlands	+	+	+	
• Functionele geletterdheid Pap.			+	
• Functionele geletterdheid Ned.			+	
• Onderwijssucces eind basisonderwijs			+	
• Vervolgsucces voortgezet onderwijs				+
• Achtergrondkenmerken	+	+	+	

Figuur 3.1 *Overzicht van de fasering van het onderzoek met dataverzameling per afnamemoment*

3.3 DEELNEMENDE LEERLINGENGROEP

De groep leerlingen die aan het onderzoek deelnam vormt een representatieve steekproef van de leerlingen in de bovenbouw van de basisschool op Curaçao. De proefgroep bestond bij de aanvang van het onderzoek uit 200 leerlingen uit klas vijf (groep zeven), verdeeld over zeven verschillende basisscholen en verspreid over het eiland Curaçao. De groep leerlingen bevatte 106 jongens (53%) en 94 meisjes (47%). De gemiddelde leeftijd was 11 jaar en 6 maanden (137;8 maanden), waarbij de jongste uit de groep 9;5 en de oudste 14;2 jaar was. Van de steekproefgroep was 82% op Curaçao geboren. 83% sprak Papiamentu thuis, 10% Nederlands en 7% een andere taal. Voor de Curaçaose populatie is de percentageverhouding 87:7:6 (zie tabel 1.1). Dit betekent dat de groep Nederlands-sprekenden licht oververtegenwoordigd was in de steekproef. 78% sprak thuis geen tweede taal. Gemiddeld hadden de leerlingen drie broers of zussen thuis, hetgeen neerkomt op vier kinderen per gezin. 48% was nog nooit blijven zitten, 28% een keer, 13% twee keer en 8% drie keer; 3% heeft meer dan drie maal gedoubleerd. Alle leerlingen in de steekproef zijn onderinstromers.

3.4 STEEKPROEFTREKKING

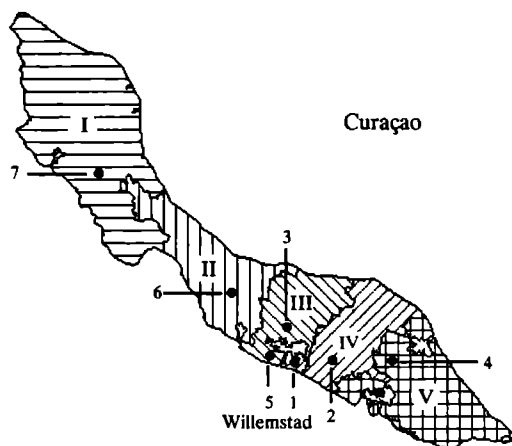
De leerlingen die deelnamen aan het onderzoek werden geselecteerd op basis van een steekproeftrekking. Allereerst werd de grootte van de steekproef bepaald op 200 informanten uit het voorlaatste jaar van het basisonderwijs. Hierbij werd rekening gehouden met het verloop in het deelnemersaantal bij longitudinaal onderzoek. Dit aantal proefpersonen laat, gelet op het aantal in het onderzoek betrokken variabelen, in voldoende mate de nodige statistische

bewerkingen toe. Er is gekozen voor een meertrapssteekproef in combinatie met een quota sampling. Daarbij is de wijze waarop een bepaald kenmerk in de populatie verdeeld is, ook verdisconteerd in de steekproef. Op deze wijze kunnen bepaalde onafhankelijke variabelen in de steekproef worden verwerkt en tevens kan de representativiteit daardoor vergroot worden. Hierdoor neemt de mogelijkheid toe om de uitkomsten van het onderzoek te generaliseren [Baarda & De Goede, 1990; Looijmans & Palm, 1983].

De basis van de steekproeftrekking werd gevormd door drie criteria: regionale spreiding, denominatie en prestatieniveau. Op basis van deze drie criteria werden respectievelijk de eerste, tweede- en derdetrapseenheid van de steekproef bepaald. Deze meertrapssteekproef werd getrokken uit alle leerlingen van het vijfde leerjaar van alle basisscholen op Curaçao. Op basis van de drie criteria ontstonden er strata in de steekproef. De quota per deelpopulatie zijn vooraf als volgt bepaald. Het geografische stratum werd op vijf regio's en het stratum denominatie op drie denominatietypen gesteld. Voor het stratum schoolstatus gold dat er geen significant verschil mocht zijn tussen het gemiddelde prestatieniveau van de scholen in de steekproef en de scholen die de populatie vormden. Voor het stratum scholen werd het quotum zeven scholen, terwijl voor de klassen gold: één klas per school, waarbij deelnemende leerlingen onderinstromers dienden te zijn. Als er parallelklassen op een school voorkwamen, werd willekeurig voor een van de (vijfde) klassen gekozen. Door op deze wijze te werk te gaan ontstond een gestratificeerde quota sampling.

Regionale spreiding

De grootste scholenconcentratie bevindt zich rond de haveningang van Willemstad, waaromheen van oudsher tevens de meeste economische activiteiten ontplooid worden. De gebieden aan de westelijke en oostelijke uiteinden van het eiland zijn dun bevolkt en vertonen meer een plattelandskarakter. Daar tussenin zijn er woonwijken ontstaan die sterk groeien. Op basis van de geografische opbouw van het eiland en de demografische spreiding is het geografisch doelgebied opgedeeld in vijf regio's. Bij de trekking van de zeven scholen in de vijf regio's (in overleg met het CBS te Curaçao) is rekening gehouden met de relatieve populatiegrootte van deze regio's. In figuur 3.2 is de opdeling van het gebied en de spreiding van de scholen weergegeven.



Figuur 3.2 *Opdeling van het geografisch gebied*

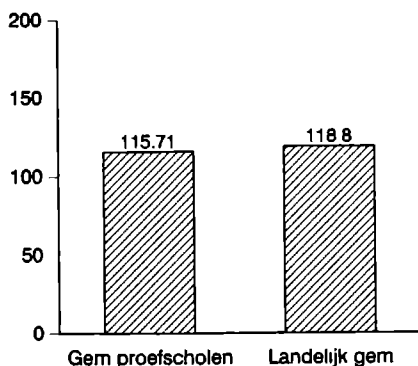
De scholen in de steekproef zijn als volgt verdeeld over deze regio's: in de twee buitenregio's west en oost respectievelijk school 7 en school 4; in de twee overgangsregio's west en oost respectievelijk school 6 en school 2 en in het gebied binnen de stadsregio dat weer opgesplitst werd in de rayons Punda, ten oosten van de haveningang: school 1, Otrobanda ten westen van de haveningang: school 5 en Schottegat-Noord, aan de noordzijde van de oliehaven: school 3.

Denominatiecriterium

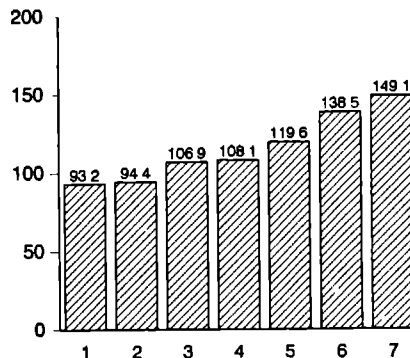
Om de overeenstemming tussen steekproef en populatie te vergroten is ook de levensbeschouwelijke signatuur van de scholen als een criterium beschouwd. Van de 66 basisscholen op Curaçao valt 92% onder de twee grote schoolbesturen, namelijk het katholieke schoolbestuur met 45 scholen en het openbare schoolbestuur met 16 scholen. De vijf overige scholen vallen onder kleinere besturen met voornamelijk christelijke uitgangspunten, die worden ondergebracht in de categorie overige scholen. Op basis van deze indeling kunnen er drie denominatietypen worden onderscheiden. Van de zeven scholen die in de steekproef zitten, zijn er vier van het R.K.-schoolbestuur (45 scholen: 68% van de populatie), twee van het Openbaar schoolbestuur (16 scholen: 24% van de populatie) en een school uit de categorie overige schoolbesturen (5 scholen: 8% van de populatie).

Prestatieniveau

Het prestatieniveau van de school komt overeen met het stratum schoolstatus. Beoogd is om de sociaal-economische en culturele achtergrond van de leerlingen als een achterliggende variabele mee te nemen. Met het doel de representativiteit van de deelnemers op prestatieniveau te bepalen zijn de resultaten van de eindtoets basisonderwijs (zogenoeten gecoördineerde proefwerken) van de deelnemende scholen vergeleken met die van de rest van de basisscholen. De eindtoets wordt op twee momenten in het schooljaar afgenomen en bevat telkens acht toetsonderdelen, te weten stillezen (twee teksten), een combinatie-rubriek, werkwoorden, voegwoorden, grammatica (vervoegde vorm en onderwerp), woordenschat en spelling. Voor deze vergelijking zijn uit een ongepubliceerd overzicht van het Departement van Onderwijs (eerste geautomatiseerde verwerking van 1990/1991 door de Dienst Onderwijs Computer Service) de landelijke gemiddelde scores van alle uitstromers van de basisschool in 1991 berekend voor de onderdelen Nederlandse taal op de eindtoets. Voor de zeven scholen die binnen de steekproef vallen, is uit hetzelfde bestand eveneens het gemiddelde berekend. Figuur 3.3 geeft de mate van overeenkomst tussen de gemiddelde scores van de scholen in het onderzoek (steekproef) en het gemiddelde voor Nederlands van alle scholen (populatie) grafisch weer.



Figuur 3.3 Gemiddelde scores Nederlands eindtoets basisonderwijs steekproef en alle basisscholen voor 1991



Figuur 3.4 Prestaties Nederlands eindtoets basisonderwijs scholen steekproef

Er is slechts een verschil van 3% tussen beide gemiddelden. In figuur 3.4 worden de gemiddelde scores per proefschool voor het schooljaar 1990/1991 in oplopende waarden grafisch afgebeeld. Figuur 3.4 laat zien dat in de steekproef scholen van verschillend prestatieniveau vertegenwoordigd zijn. In dit onder-

zoek is in principe het prestatieniveau overigens slechts bij de steekproefsaamenstelling van belang als hulpvariabele. Aan de hand van gemiddelde scores voor de vakken Nederlands en rekenen op de eindtoets basisonderwijs 1991/1992 wordt door middel van t-teststatistieken nagegaan of de prestaties van de proefgroep en die van de totale populatie verschillen. In tabel 3.1 zijn de uitkomsten van de gepaarde t-toetsen weergegeven.

Tabel 3.1 Resultaten t-test voor de prestatieverschillen tussen steekproef en populatie voor de vakken Nederlands en rekenen bij de eindtoets basisonderwijs 1990/1991

	Gemiddelde	SD	N	t	p
Nederlands steekproef	$\bar{X}=111.03$	20.36	7		
Nederlands populatie	$\mu=109.49$	16.93	66	-.22	.824
Rekenen steekproef	$\bar{X}= 46.40$	12.92	7		
Rekenen populatie	$\mu= 49.40$	11.68	66	.64	.527

Uit de hoge p-waarden blijkt dat de verschillen tussen de gemiddelde scores van steekproef en populatie voor Nederlands en rekenen statistisch niet significant zijn. De standaarddeviaties geven aan dat de spreiding van de scores overeenkomt. Dit betekent dat ten aanzien van het prestatieniveau van Nederlands en rekenen de prestaties van steekproef en populatie overeenkomen. Uitgaande van de aanname dat deze twee schoolvakken relevante indicatoren zijn voor schoolprestaties, kan de gevolgtrekking hier zijn dat er geen verschil in schoolprestatie is tussen steekproef en populatie en dat derhalve de getrokken steekproef deugdelijk is.

Overzicht steekproefdesign

De lijst met de zeven scholen is ten slotte ter beoordeling voorgelegd aan onderwijsfunctionarissen van de dienst onderwijs en de onderwijsinspectie, die betrokken zijn bij de afname van de eindtoets. Naar het oordeel van deze functionarissen zijn de zeven scholen ten aanzien van de spreiding op basis van de drie criteria, regionale spreiding, denominatie en prestatieniveau representatief. Ook in eerdere onderzoeken op Curaçao is het stratum schoolstatus geoperationaliseerd, waarbij de scholen werden ingedeeld in volksscholen en elitescholen. [Prins-Winkel, 1973; Kook & Vedder, 1989; KOMAPA, 1985]. Tabel 3.2 geeft een totaaloverzicht van het steekproefdesign op basis van een meertrapssteekproefstrekking met quota sampling, waarin de verdeling op grond van de strata en criteria naar vergelijkbare proporties in de populatie weergegeven wordt.

Tabel 3.2 *Overzicht van het steekproefdesign vergeleken met de populatie*

regio	denominatie			
	bijzonder		openbaar	scholen
	katholiek	overig		
I	+			1
II			+	1
III	a			1
	b	+		1
	c		+	1
IV	+			1
V	+			1
Steekproef	4 (57%)	1 (14%)	2 (29%)	7 (100%)
Populatie	45 (68%)	5 (8%)	16 (24%)	66 (100%)

De verdeling over de geografische strata staat in de rijen, terwijl de kolommen de verdeling naar de denominatie weergeven. In de twee laatste rijen van het overzicht in tabel 3.2 is de kwantificering van de proporties voor denominatie in procenten opgenomen.

3.5 GEBRUIKTE INSTRUMENTEN

Teneinde antwoord te vinden op de onderzoeksvragen zijn de variabelen geoperationaliseerd, waarbij toetsen, testen en vragenlijsten gebruikt zijn als instrumenten. Om de aard en mate van geletterdheid in het Papiamentu en het Nederlands te bepalen is een tweetalig toetsinstrumentarium samengesteld. De Nederlandse taken die gebruikt zijn, zijn merendeels ontleend aan de Taaltoets Allochtone Kinderen voor de bovenbouw (TAK-B) [Verhoeven & Vermeer, 1993]. Van de TAK-bovenbouw zijn drie deeltaken afgenomen: de leeswoordenschemaat, de zinsbegriptaak en de tekstbegriptaak. Verder is gebruik gemaakt van de Drie-minuten-toets die in het kader van het Cito-leerlingvolgsysteem is samengesteld [Verhoeven, 1991b]. Voor het Papiamentu ontbraken vergelijkbare toetsen. Om de prestaties in de twee talen te kunnen bepalen en vergelijken zijn equivalente taaltoetsen voor het Papiamentu ontwikkeld op basis van de geselecteerde Nederlandse toetsen.

Toetsen voor geletterdheid Papiamentu en Nederlands

Bij het samenstellen van het tweetalige instrumentarium is ervoor gezorgd dat in de geselecteerde toetsen de relevante niveaus van schoolse geletterdheid en

functionele geletterdheid vertegenwoordigd zijn. Bij schoolse geletterdheid is uitgegaan van de tweedeling decodeervaardigheid en begrijpend lezen. Bij decodeervaardigheid wordt de snelheid van visuele woordherkenning bepaald. Met betrekking tot begrijpend lezen worden lexicale, syntactische en tekstuele dimensies getoetst. Voor het toetsen van functionele geletterdheid is voor beide talen een nieuwe toets ontworpen. In figuur 3.5 is een overzicht gegeven van de taken voor schoolse en functionele geletterdheid in het Papiamentu en het Nederlands.

Niveau	Schoolse geletterdheid	
	Papiamentu	Nederlands
Grafonologisch	1. tèst pa desifrá palabra	1. toets decodeervaardigheid
Lexicaal	2. vokabulario di lesamentu	2. leeswoordenschattoets
Syntactisch	3. kompreshon di frase	3. zinsbegriptoets
Tekstueel	4. kompreshon di teksto	4. tekstbegriptoets
Functioneel	Functionele geletterdheid	
	5. lesamentu diario	5. toets dagelijks lezen

Figuur 3.5 Overzicht van de afgenomen taken voor schoolse en functionele geletterdheid voor het Papiamentu en het Nederlands

Toetsontwikkeling tweetalige geletterdheid

Om uitspraken te kunnen doen over de mate waarin verwervingspatronen voor beide talen vergelijkbaar zijn, is het van belang te beschikken over vergelijkbare toetsen in de twee talen. Met het Nederlandse instrumentarium als vertrekpunt zijn equivalente toetsen voor het Papiamentu ontwikkeld om de geletterdheid in het Papiamentu bij de proefpersonen te kunnen vaststellen en te vergelijken met de prestaties in het Nederlands.

Ten behoeve van de equivalentie tussen de twee toetsinstrumentaria is een één-op-één-relatie tussen de testitems voor beide talen nagestreefd [Oller, 1979]. Daarbij is op verschillend linguïstisch niveau gezocht naar verschijnselen die voor beide talen gelijkwaardig zijn of gelijkenis vertonen, indien taalkundige verschijnselen in een van de talen niet voorkomen [Burt & Dulay, 1978]. Dit houdt in dat op fonetisch, grafemisch, lexicaal, syntactisch, tekstueel niveau per tekstgedeelte of voor een groter tekstgeheel gelet is op gelijkwaardigheid.

In het tweede schooltrimester van het schooljaar 1991/1992 is in een vooronderzoek de proefversie van het instrumentarium voor schoolse geletterdheid op Curaçao uitgetoetst. Op twee basisscholen in het centrum van Willemstad werden de toetsen voorgelegd aan leerlingen in de bovenbouw, met name in de vijfde en de zesde klas. De twee schoolhoofden die hun medewerking hadden toegezegd kregen het verzoek om de afname te coördineren. Bij de klassikale en de individuele afnames waren de testomstandigheden en de afnamevolgorde van essentieel belang. De leerkrachten die als testleiders fungeerden konden beschikken over bijbehorende instructies. Het proefonderzoek had een tweeledig doel. Ten eerste kon via het proefonderzoek worden nagegaan of de inhoud van het materiaal op de doelgroep, leerlingen in de bovenbouw van de basisschool op Curaçao, afgestemd was. Ten tweede konden door de proefafname eventuele manco's aan het licht komen ten aanzien van de presentatie van het materiaal en de afnameprocedure.

Uit het proefonderzoek bleek dat de moeilijkheidsgraad acceptabel was. Er was geen sprake van bodemeffecten in klas 5 en plafondeffecten in klas 6. Een cloze-tekst over het onderwerp *papier* voldeed niet aan de gestelde criteria en werd verwijderd. De instructieboekjes en de toetsen werden naar aanleiding van gemaakte opmerkingen vervolgens bijgewerkt. Het toetsenpakket dat na de proefafname voor het onderzoek gereed werd gemaakt, wordt hieronder beschreven.

TOETSEN VOOR GELETTERDHEID NEDERLANDS

Bij de toetsen voor geletterdheid in het Nederlands wordt onderscheid gemaakt tussen taken voor schoolse geletterdheid en taken voor functionele geletterdheid. Eerst wordt de combinatie van toetsen besproken die gebruikt is voor het meten van schoolse geletterdheid in het Nederlands. Vervolgens komt het meetinstrument voor de component functionele geletterdheid aan de orde.

Toetsen voor schoolse geletterdheid Nederlands

Om antwoord te vinden op de eerste onderzoeksvraag is de ontwikkeling van schoolse geletterdheid in het Nederlands nagegaan. Voor het meten van schoolse geletterdheid in het Nederlands is onderscheid gemaakt tussen de deelcomponenten decodeervaardigheid en begrijpend lezen.

Decoderen Nederlands

Voor het bepalen van de decodeervaardigheid zijn drie leesniveaus onderscheiden. Dit aspect van het lezen is gemeten met behulp van de *Drie-minuten-toets* [Verhoeven, 1991b]. Deze leestaak bestaat uit drie leeskaarten met bestaande woorden, die verwijzen naar specifieke woordstructuren. De achtereenvolgende kaarten klimmen op in veronderstelde moeilijkheidsgraad. De moeilijkheidsgraad is afhankelijk van de woordlengte en orthografische complexiteit van de woorden. De orthografische complexiteit wordt bepaald

door de grafeemcombinaties en de distributie van de grafeemcombinaties over de grafeemposities in de woorden. Daarbij zijn de uitgangspunten dat (1) meerlettergrepige woorden moeilijker zijn dan eenlettergrepige, dat (2) consonantclusters complexer zijn dan enkelvoudige consonanten en dat (3) meerdere consonantclusters in een woord in verschillende posities de moeilijkheidsgraad van het woord verhogen ten opzichte van een woord met een enkel consonantcluster.

Leeskaart 1 bevat 150 eenlettergrepige woorden met combinaties van de voorkomende consonanten (C) en vocalen (V). Op deze leeskaart staan woorden van het type VC: *as*, CV: *fee* en CVC: *rem*.

Leeskaart 2, die ook 150 woorden telt, biedt eveneens eenlettergrepige woorden aan, nu in combinatie met medeklinkerclusters in de diverse woordposities. In beginpositie zijn er combinaties als: *draad* (CCVC) en *schuim* (CCCVC) en in eindpositie combinaties als: *baard* (CVCC) en *vangst* (CVCCC). Consonantclusters in begin- en eindpositie zijn te vinden in woorden als *zwaard* en *schrift*.

Leeskaart 3 bevat 120 meerlettergrepige woorden met grafeemclusters die over de verschillende posities gedistribueerd zijn: begin: *strijkijzer*, midden: *handdoek* en eind: *bedankt*. Meerdere consonantclusters verdeeld over verschillende posities treffen we aan in bijvoorbeeld: *onmiddellijk* en *grasveld*.

Voor de vocalen geldt dat vanaf de eerste kaart zoveel mogelijk verschillende klinkers (eenklanken: *pet* en *dag*) en klinkercombinaties (eenklanken in de vorm van digrafen: *duur*, *broertje* en *vriend*; tweeklanken in de vorm van digrafen en trigrafen: *pauw* en *papegaaien*) vertegenwoordigd zijn. Bij deze toets krijgen de leerlingen voor elk van de drie leeskaarten eveneens één minuut de tijd om de woorden te verklanken. De score wordt gevormd door het aantal correct gelezen woorden per kaart.

Begrijpend lezen Nederlands

Drie aspecten van begrijpend lezen worden in het instrumentarium vertegenwoordigd door de toetsen voor leeswoordenschat, zinsbegrip en tekstbegrip.

Leeswoordenschat. Het uitgangspunt voor de toets leeswoordenschat, die onderdeel is van de TAK-B, is het basiswoordenboek van de Nederlandse taal [Huijgens & Verburg, 1987] dat zo'n 24.000 lemmata bevat. Deze 24.000 woorden die in basisschoolteksten voorkomen, vormen het criterium voor deze toets die de leeswoordenschat van leerlingen meet. Door om de 5 pagina's een woord te nemen is een steekproef van 108 woorden getrokken uit dit bestand. Uit de even en de oneven woorden zijn twee toetsen samengesteld van 42 items. Bij elk item is er een semantische afleider en een fonologische. De derde afleider is naar keuze semantisch of fonologisch. Hieronder volgt een voorbeeld van een item, waarin de verschillende type afleiders te vinden zijn.

- Het arrangement beviel hem niet.
 A regeling (synonieme omschrijving)
 B appartement (fonologisch)
 C abonnement (fonologisch)
 D toespraak (semantisch)

Zinsbegrip. De toets *zinsbegrip* bestaat uit 45 items. In deze taak wordt met behulp van vier-keuze-items schriftelijk de morfosyntactische kennis getoetst die leerlingen hebben van het Nederlands. Op basis van wat er syntactisch mis kan gaan, zijn typen fouten geïnventarieerd en gecategoriseerd. Figuur 3.6 geeft een overzicht van de gehanteerde kenmerken en categorieën. Van de mogelijke schendingen op syntactisch en morfologisch niveau verspreid over de verschillende subcategorieën staan in de laatste kolom enkele voorbeelden die in de toets *zinsbegrip* Nederlands verwerkt zijn.

Kenmerken	Type	Categorie	Voorb. van schendingen
Syntactisch	sequentie	hoofdzin	geeft een boek <u>zijn moeder</u>
	sequentie	bijzin	of hij nu <u>is</u> ziek
	0-markering	subject	als <u>hard</u> sneeuwt
	congruentie	subject/verb	tafel en stoel <u>is</u> ...
	substitutie	aux	<u>heeft</u> gevallen
Morfologisch	<i>conjugatie:</i>		
	exceptie	verbum perfect	<u>gezocht</u>
	afstandscopos	complex verb	koosde <u>lief</u>
	<i>declinatie:</i>		
	deletie	adverb comparat	<u>durer</u>
	additie	adjectief	mooie huisje
	substitutie	pron person	kleiner dan <u>hij</u>
	0-markering	adverb casus	iets mooi <u></u>

Figuur 3.6 Overzicht van typen schendingen bij de toets *zinsbegrip* Nederlands

Bij de samenstelling van de toets is uitgegaan van deze inventarisatie van morfologische en syntactische constructies die bij leerlingen in het basisonderwijs nog vaak problemen opleveren. Voorbeelden van itemonderdelen uit de toets waarin respectievelijk het syntactische en het morfologische aspect zijn geoperationaliseerd zijn de volgende.

- * A Hij vraagt een snoepje zijn moeder om mee te nemen.
- * B We zouden er best iets mooi van kunnen maken.

De leerlingen kunnen door middel van hun keuze uit de vier mogelijkheden per opgave aangeven welke zin niet grammaticaal is. Aan de hand van de score op deze taak kan de kennis ten aanzien van de grammaticaliteit van zinnen in het Nederlands worden nagegaan.

Tekstbegrip De toets tekstbegrip uit TAK-B [Verhoeven & Vermeer, 1993] bestaat uit een kort verhaal in de vorm van een cloze-tekst met 30 drie-keuze-items, waarmee het niveau van begrijpend lezen kan worden vastgesteld. Deze tekstleestaak meet de kennis ten aanzien van de samenhang in vorm van de tekst. De leerlingen geven door middel van een keuze drie functiewoorden aan. Deze functiewoorden zijn verbindingswoorden zoals voegwoorden (*tenzij* en *hoewel*) en verwijswwoorden (*waarmee*, *die*).

Toets voor functionele geletterdheid Nederlands

Bij de omschrijving van functionele geletterdheid gaat het om het functioneel gebruik maken van geschreven informatie uit de omgeving. Om de aard en mate van functionele geletterdheid in het Nederlands na te gaan is een toets functionele geletterdheid *Toets dagelijks lezen* ontwikkeld die uit 34 meerkeuze-items bestaat. Het functionele uitgangspunt houdt in dat uiteenlopende tekstgenres, media en informatiesystemen in zoveel mogelijk verschillende authentieke gebruikssituaties gehanteerd kunnen worden. Daarbij speelt kennis van schriftcultuur met samenhangende schriftconventies een belangrijke rol. Het betreft functionele kenmerken van taal die de leerlingen doorgaans in hun alledaagse leven op Curaçao tegenkomen. In de toets zijn verschillende geletterdheidsactiviteiten vertegenwoordigd in de vorm van een brief, een tv-programmaoverzicht, krant, formulier, boek en plattegrond [vergelijk Spratt e.a., 1991 en Aarts, 1994]. De toets veronderstelt verder basisvaardigheden zoals kennis van ruimtelijke drukconventies (wat hoort waar in een boek, brief, krant, formulier of plattegrond), numerieke drukconventies (hoe worden tijden in een tijdsoverzicht of rooster aangeboden en hoe lees je de datum af van de voorpagina), kennis van specifieke termen (domeingerichte woordenschat), contextuele kennis (vermogen om relaties te leggen tussen geschreven materiaal en extralinguïstische context) en het kunnen opvolgen van schriftelijke instructies (zoeken aan de hand van aanwijzingen).

Functionele componenten. Van een beschreven enveloppe moeten de leerlingen (opgave 1-6) de afzender, de geadresseerde, de datum van verzending en het portobedrag kunnen bepalen alsook of de brief per luchtpost of zeepost is verzonden. Vraag 21-26 toetst in hoeverre gebruiken rond formulieren bekend zijn. Of de leerlingen met informatiemiddelen, waaronder de media kunnen omgaan en daarbij informatie kunnen vinden en interpreteren, wordt nagegaan door middel van vragen bij een fragment uit het tv-programmaoverzicht uit een plaatselijke krant (vraag 7-12). Verder wordt de bekendheid met teksten in de fictionele en non-fictionele sfeer nagegaan aan de hand van een krantepagina en het titelblad van een jeugdboek. Uit de voorpagina van de krant moet tekstuele informatie gedistilleerd worden. Daarnaast dienen de leerlingen druktechnische informatie te kunnen interpreteren (13-18). Aan de hand van een titelpagina wordt de kennis van editoriale conventies getoetst (vraag 31-34).

Tenslotte wordt nagegaan in hoeverre met grafisch materiaal kan worden omgegaan, door opdrachten met betrekking tot een plattegrond van een gedeelte van Willemstad (vraag 31-34) voor te leggen. In de toets functionele geletterdheid Nederlands is bijvoorbeeld een deel van de voorpagina van een Nederlandstalige Curaçaose krant afgedrukt (zie bijlage 7). Van de bijbehorende vragen is hieronder een voorbeeld afgedrukt waarbij zowel de kennis wordt getoetst van ruimtelijke als numerieke schriftconventies.

13. Van welke datum is deze krant?

- A 6 december
- B 25-7'92
- C 6-11-1992
- D 25 juli 1992

Om het functionele aspect te benadrukken hebben alle taken betrekking op de Curaçaose leefomgeving.

TOETSEN VOOR GELETTERDHEID PAPIAMENTU

Doordat toetsen voor het meten van linguïstische vaardigheden in het Papiamentu ontbreken zijn voor het meten van zowel schoolse als functionele geletterdheid, analoog aan de gekozen toetsen in het Nederlands, toetsen ontwikkeld voor het Papiamentu. Bij de toetsconstructie is voornamelijk van syntactische studies [Muller, 1989; Maurer, 1988; Dijkhoff, 1990] en woordenboeken [Dijkhoff & Vos-de Jesus, 1980; Joubert, 1988] van het Papiamentu gebruik gemaakt. De spelling die voor de toetsen in het Papiamentu is gebruikt komt overeen met die van de spellingcommissie 'Römer-Maduro-Jonis', zoals die door de Curaçaose overheid is vastgesteld in 1975 [Schooladviesdienst, 1983]. Deze schrijfwijze is van toepassing voor de eilanden Curaçao en Bonaire. Daarbij is gebruik gemaakt van het computerprogramma voor elektronische spellingcontrole [Peney, 1991] dat op de officiële spellingwijze gebaseerd is en in overleg met het bureau Sede di Papiamentu wordt uitgegeven.

Toetsen voor schoolse geletterdheid Papiamentu

Bij schoolse geletterdheid in het Papiamentu wordt evenals bij de toetsen in het Nederlands uitgegaan van de tweedeling decodeervaardigheid en begrijpend lezen teneinde de ontwikkeling van de betreffende deelcomponenten van schoolse geletterdheid na te gaan.

Decoderen Papiamentu

Om de decodeervaardigheid te meten werd een leestoets ontwikkeld (zie bijlage 2). Deze leestoets is naar voorbeeld van de Drie-minuten-toets [Verhoeven, 1991b] opgezet. Ook voor het Papiamentu zijn bij het meten van decodeervaardigheid drie leesniveaus onderscheiden bij de vaardigheid van de gra-

feem-foneemkoppeling. De leestoets bestaat eveneens uit drie leeskaarten met bestaande woorden, die naar specifieke woordstructuren verwijzen. De achtereenvolgende kaarten klimmen op in veronderstelde moeilijkheidsgraad zoals reeds voor het taakonderdeel decoderen bij Nederlands is beschreven. De drie uitgangspunten die gelden voor het Nederlands, zijn ook gehanteerd bij de toetsconstructie van het Papiamentu. Aangezien verschillende vocalen met behulp van een diacritisch teken worden weergegeven, is voor het Papiamentu een vierde uitgangspunt vereist. Daarbij is de aanname dat gemodificeerde grafemen, waarbij een letter wordt gecombineerd met een diacritisch teken, moeilijker zijn dan niet-gemodificeerde grafemen. De diverse grafemen zijn zoveel mogelijk over verschillende posities (begin, midden en eind) gedistribueerd.

Voor het Papiamentu zijn vanaf de eerste leeskaart naast de reguliere vocalen alle combinaties verwerkt met diacritische tekens, te weten de zogeheten gemodificeerde vocalen: è, ò, ù en ü (als in: *pen*, *bos*, *bus*, *muur*) en de enige gemodificeerde consonant: ñ (als in *Spanje*). De digrafen *ch*, *dj*, *sh* en *zj* zijn eveneens vertegenwoordigd. Deze worden uitgesproken als de combinaties in respectievelijk *tjilpen*, *badge*, *sjoemelen* en *garage*. Het Papiamentu bevat twee toonfonemen die betekenisonderscheidend zijn: *hoog* tegenover *laag*. Deze toonfonemen worden niet in de spelling weergegeven. Omdat de woorden in deze toets contextloos worden aangeboden zou de uitspraak telkens discutabel zijn. In de voorbeelden *matā* 'doden' (laag/hoog) en de homofoon *māta* 'plant/dood' (imperatiefvorm van doden) (hoog/laag) is er sprake van twee homografen met betekenisonderscheidend toonverschil. Dit type woorden is niet op de leeskaarten opgenomen.

Leeskaart 1 voor het Papiamentu bevat 150 eenlettergrepige woorden met combinaties van de voorkomende consonanten (C) en vocalen (V). Op deze leeskaart staan woorden van het type VC: *as* 'as', CV: *te* 'thee' en CVC: *yag* 'jagen'.

Leeskaart 2 telt eveneens 150 woorden. Op deze kaart worden evenals op de eerste kaart eenlettergrepige woorden aangeboden, nu in combinatie met medeklinkerclusters in de diverse woordposities. In beginpositie zijn er combinaties als *drif* 'drijven' (CCVC) en *stret* 'recht' (CCCVC) en in eindpositie combinaties als *bich* 'strand' (CVCC) en *punch* 'punch' (CVCCC). Consonantclusters in begin- en eindpositie zijn te vinden in woorden als *prens* 'prins' en *spich* 'toespraak'.

Leeskaart 3 bevat 120 meerlettergrepige woorden met grafeemclusters die over de verschillende posities gedistribueerd zijn. In beginpositie treffen we medeklinkerclusters aan in *chubatu* 'bok', in middenpositie: *barbero* 'kapper' en in eindpositie: *yajurs* 'jaloers'. Meerdere consonantclusters verdeeld over verschillende posities treffen we aan in bijvoorbeeld *trompetista* 'trompettist' en *mientrastantu* 'ondertussen'.

Voor elke leeskaart, waarop de woorden onder elkaar in kolommen staan afgebeeld, krijgen de leerlingen één minuut de tijd om de woorden te verklanken. De score wordt gevormd door het verschil tussen het totaal aantal gelezen woorden en het aantal fout, dan wel niet gelezen woorden.

Begrijpend lezen Papiamentu

Bij de component begrijpend lezen in het Papiamentu zijn, evenals bij het Nederlands, drie niveaus geoperationaliseerd, namelijk leeswoordenschat, zinsbegrip en tekstbegrip.

Leeswoordenschat. De Nederlandse leeswoordenschattoets uit TAK-B [Verhoeven & Vermeer, 1993] die in de selectie Nederlandstalige toetsen voor dit onderzoek voorkomt, is gebaseerd op een steekproeftrekking uit een corpus van 24.000 basiswoorden. Daarbij kan door extrapolatie van de score op de toets de omvang van de leeswoordenschat van de leerlingen geschat worden. Er zijn sterke overeenkomsten tussen de schoolcontexten van Curaçao en Nederland. Derhalve lijkt de aanname gerechtvaardigd dat deze basiswoorden uit basisschoolteksten van het Nederlands overeenkomen met een soortgelijk corpus voor het Papiamentu. Uitgaande van die veronderstelling zijn analoog aan de Nederlandse toets voor leeswoordenschat bij de 42 woorden in het Papiamentu afleiders gezocht (zie bijlage 3). Bij het streven naar gelijkwaardigheid stond bij de toets leeswoordenschat de semantische equivalentie centraal. In het Papiamentu bijvoorbeeld is de omschrijvende constructie *gusta karisia* 'houdt van aaien' gekozen voor het semantisch overeenkomende complexe adjectief *aanhalig* in het Nederlands.

De te toetsen woorden werden aangeboden in een zin met daaronder vier keuzemogelijkheden, bestaande uit het synoniem of de synonieme omschrijving en drie afleiders. De afleiders vertoonden in semantisch, fonologisch dan wel grafemisch opzicht gelijkenis met de doelwoorden. Uiteraard verschillen de fonologische en grafemische afleiders tussen beide talen. Het betreft immers steeds een woord dat naar klank of schrijfwijze gelijkenis vertoont met het doelwoord, vergelijk:

E tin ku vigilá bon.

Hij moet goed bewaken.

A tene algu na bista (synonieme omschrijving)

iets in de gaten houden

B laga kuèrdè vibra (grafemisch)

de snaren laten trillen

C hasi averiguashon (semantisch/fonologisch)

onderzoeken

D nabegá ku barku (semantisch)

met een schip varen

Semper e ke dikta.

Hij wil altijd bedillen.

A manda (synoniem)

de baas zijn

B gaña (semantisch)

liegen

C ta promé (semantisch)

de eerste zijn

D traha diktado (morfo-fonologisch/grafemisch) dictees maken

De volgorde van de afleiders binnen de opgaven is gerandomiseerd, waardoor de toetsversies van het Papiamentu en het Nederlands in dit opzicht van elkaar afwijken.

Zinsbegrip. Met dit onderdeel wordt de kennis ten aanzien van de grammaticaliteit van zinnen in het Papiamentu nagegaan. Op basis van een indeling in grammaticale categorieën en typische constructies van het Papiamentu is een toets ontwikkeld (zie bijlage 4). De toets zinsbegrip voor het Papiamentu bestaat uit 45 items met vier keuzemogelijkheden. De linguïstische systemen van het Nederlands en het Papiamentu wijken af op morfosyntactisch niveau. Karakteristiek voor het Papiamentu op syntactisch niveau is de constante SVO-volgorde (subject-verb-object), ook in de bijzinnen. Op morfosyntactisch niveau valt op dat vormverandering nagenoeg uitblijft bij verba, nomina en pronomina. Ten behoeve van een zo groot mogelijke equivalentie van de toetsen in de twee talen is uitgegaan van een vooraf bepaalde indeling in grammaticale categorieën. Op syntactisch niveau zijn er verschillende typen schendingen mogelijk. Er kunnen syntactische overtredingen voorkomen bij de volgorde (sequentie) van woorden of zinsdelen in een zin. Er kunnen onterecht woorden worden toegevoegd (additie), vervangen (substitutie) of weggelaten (0-markering). Verder kan verkeerd worden samengetrokken (contractie) en zegswijzen, uitdrukkingen en andere formule-achtige taalgehele (formule) kunnen onjuist gebruikt zijn. Op morfologisch niveau kan onderscheid worden gemaakt tussen schendingen ten aanzien van vervoeging (conjugatie) en verbuiging (declinatie). Daarnaast kan ook een verkeerde keuze worden gemaakt tussen twee op zich correcte vormen die echter in die syntactische context niet juist is. Bij woordverbuiging komt het voor dat onder invloed van het Spaans de congruentieregel wordt toegepast. In het voorbeeld * *ora korekta* eindigt het adjectief op de vrouwelijke uitgang *a* ten behoeve van de congruentie met het vrouwelijke substantief *ora*. De congruentieregel is voor het Papiamentu echter niet van toepassing. De juiste vorm is: *ora korekto*. Ook verkeerde afleidingen (derivaties) veroorzaken morfologische schendingen. In figuur 3.7 wordt een overzicht van deze indeling met voorbeelden weergegeven voor het Papiamentu. De indeling, wat betreft syntactische kenmerken zowel de typen schendingen als de syntactische categorieën, komt overeen met de indeling zoals die voor het Nederlands is gegeven.

Kenmerken	Type	Categorie	Voorbeelden van schendingen
Syntactisch	sequentie	hoofdzin	duna un buki <u>su mama</u>
	additie	connectief	e pais <u>kende</u> ku lo ...
	substitutie	connectief	<u>ounke</u> e ta malu e ta keda kas
	0-markering	verb/obj	den bario_e ta biba
	contractie	connectief	bo tin ku <u>purbele</u>
	formule	relativum	pa siña <u>ken</u> el a siña
Morfologisch	<i>conjugatie:</i>	partikel	mi no <u>ta</u> nase promé ku bo
	additie	artikel	<u>e</u> lareina a drenta
	deletie	substantief	un pòpchi <u>glas</u>
	<i>declinatie:</i>	substantief	su klientel <u>anan</u>
	congruentie	adjectief	ora korek <u>ta</u>
	derivatie	adverbium	shelu ta nub <u>ia</u>
	keuze	reflexief	mi a kibuká <u>bu</u>

Figuur 3.7 Overzicht van typen schendingen bij de toets zinsbegrip Papiamentu

Aansluitend op de indeling in morfosyntactische categorieën zijn er 100 zinnen verzameld uit fictionele en niet-fictionele teksten uit een selectie van Papiamentu-talige auteurs die tot de Curaçaose canon behoren [Goilo, 1953, Joubert, 1988, 1991, Lauffer, 1971, 1973, 1975; Maurer, 1988; Muller, 1980, 1982]. In een aantal van deze zinnen zijn morfosyntactische schendingen verwerkt. Hieronder zijn ter illustratie twee voorbeelden uit de toets opgenomen met schendingen op syntactisch en morfologisch niveau waardoor de zinnen ongrammaticaal zijn:

- * A Den e bario e ta biba no tin pòstkantor.
- * In de wijk hij woont is er geen postkantoor.

- * B Pone e bebidasnan riba un teblachi ...
- * Zet de drankjes op een dienblad ...

In voorbeeld A is het relativum weggelaten. In voorbeeld B is achter de uit het Spaans afkomstige meervoudsvorm *bebidas* hier ten onrechte de Papiamentu meervoudsuitgang *-nan* toegevoegd; dit suffix is redundant. De vierde keuze-mogelijkheid was steeds: *Tur ta korekto* 'Ze zijn allemaal goed'.

Tekstbegrip. De tekst in het Papiamentu is een letterlijke vertaling van de cloze-tekst uit TAK-B 'Katten'. Bij de 30 gaten in de tekst zijn telkens drie keuzemogelijkheden gegeven, waaruit de leerlingen het beste alternatief moesten kiezen. De geselecteerde tekst heeft een universeel thema en ligt in de belangstellingssfeer van leerlingen in de bovenbouw. Deze teksteestaak betreft tekstcohesie en meet het begrijpen van de samenhang van zinnen in geschreven

taal zoals die wordt uitgedrukt door middel van connectieven als *promé/ounke/despues* 'voordat/hoewel/daarna'.

Toets voor functionele geletterdheid Papiamentu

Om de aard en mate van functionele geletterdheid in het Papiamentu te bepalen is naast de toets voor functionele geletterdheid Nederlands een toets functionele geletterdheid voor het Papiamentu ontwikkeld (zie bijlage 6). De toets *Lesamentu diario* voor het Papiamentu, die overeenkomt met de toets 'Dagelijks lezen' voor het Nederlands, bestaat uit 34 meerkeuze-items. In de toets zijn overeenkomstige functionele componenten verwerkt, te weten een brief, tv-programma-overzicht, krant, formulier, boek en plattegrond [vergelijk Spratt e.a., 1991 en Aarts, 1994].

Functionele componenten. De toets functionele geletterdheid in het Papiamentu onderscheidt zich van die in het Nederlands door de keuze van situaties en documenten waarin het Papiamentu op Curaçao relevant is. In de toets functionele geletterdheid Papiamentu is bijvoorbeeld een deel van de voorpagina van een Curaçaos dagblad in het Papiamentu afgedrukt (zie bijlage 7). In het onderstaande voorbeeld worden vragen gesteld over de televisieprogramma's van de verschillende zenders. Dit gebeurt aan de hand van een programma-overzicht dat op het toetsblad staat afgebeeld. Om de realiteit zo dicht mogelijk te benaderen is het overzicht eveneens afkomstig uit een plaatselijke krant in het Papiamentu.

Di kua emisoranan ta trata aki?

A Telecuracao, TBS i CBS

B TBS, HBO i Telecuracao

C CBS, HBO i NBC

D E kontesta korekto no ta menshoná

Over welke zender gaat het hier?

Telecuracao, TBS en CBS

TBS, HBO en Telecuracao

CBS, HBO en NBC

Het goede antwoord staat er niet bij

Bij het onderdeel drukconventies bijvoorbeeld is bij het Papiamentu gekozen voor een boek in het Papiamentu dat zich op Curaçao afspeelt: *Koko ta un pali'i gai* 'Koko is een flinke haan' van Leo Regals, een plaatselijke auteur. Bij het Nederlandstalig boek betreft het een jeugdboek van Miep Diekmann: *Mens te koop* dat zich eveneens op Curaçao afspeelt. Evenals bij de toetsen voor schoolse geletterdheid is bij de toetsen voor functionele geletterdheid gestreefd naar equivalente taken voor beide talen.

Instrumenten voor leerling-, gezins- en schoolkenmerken

Om te kunnen vaststellen hoe prestatieverschillen tussen de leerlingen kunnen worden verklaard zijn achtergrondgegevens van de leerlingen verzameld. Deze achtergrondkenmerken zijn in te delen in leerlingkenmerken, gezinskenmerken en schoolkenmerken. Om deze gegevens te verzamelen is er gebruik gemaakt van vragenlijsten voor de leerlingen, de leerkrachten, en de schoolleiding.

Instrumenten leerlingkenmerken

Naast demografische gegevens als sekse, leeftijd, geboorteplaats en verblijfsduur, zijn de volgende relevant geachte leerlingkenmerken vastgesteld: leervermogen, schoolcarrière (bezoek kindercrèche en kleuterschool), doublures, taalattitudes, sociolinguïstische vaardigheden, leesgedrag en vrijetijdsbesteding.

Leervermogen. Om een indicatie te verkrijgen van het leervermogen van de leerlingen is gebruik gemaakt van de Raven-test (Raven Standard Progressive Matrices Sets A, B, C en D) die het algemeen redeneervermogen meet [Raven, 1977]. Door het gebruik van deze non-verbale toets werd een min of meer objectief criterium gehanteerd om het leervermogen, vast te stellen.

Taalattitudes. Om de taalattitudes van leerlingen te meten is een vragenlijst gebruikt met een tiental beweringen (zie bijlage 8). Daarbij zijn verschillende factoren te onderscheiden: waardering van de taal, zelfvertrouwen in de taal, voorkeur voor een bepaalde taal in verschillende situaties (in het algemeen, bij het luisteren, spreken, lezen en schrijven en in audio-visuele media) en schaamte voor de taal [Kerkhoff e.a., 1988]. Door per taal, dat wil zeggen voor Papiamentu, Nederlands, Engels en Spaans punten toe te kennen, konden de leerlingen hun mate van instemming met de voorgelegde uitspraak aangeven. Bijvoorbeeld:

	Pap	Ned	Eng	Spa	Anders
Ik luister graag naar liedjes in het	3	2	5	4	1

Sociolinguïstische vaardigheden. Voor het bepalen van de sociolinguïstische vaardigheden van de leerlingen werd een observatielijst met 10 items met tegengestelde uitspraken samengesteld die door de klasseleerkrachten werd ingevuld (zie bijlage 9). Bij de sociolinguïstische vaardigheden worden een aantal categorieën onderscheiden, te weten registergebruik (gebruik van verschillende aanspreekvormen), intonatiegebruik (klemtoongebruik), organisatie (beurt nemen), non-verbaal gedrag (kijkrichting, lichaamshouding) en initiatief (vrijmoedigheid, inbreng, niet bang voor correctie, geen faalangst) [vergelijk Verhoeven & Vermeer, 1989, 1996]. Daarbij bevat de positieve pool van elk item op de gehanteerde vijfpuntsschaal een uitspraak over communicatie-bevorderend gedrag en de negatieve pool een uitspraak over communicatierevend gedrag:

1. vertelt vrijuit wat hij/zij denkt en voelt	2...1 - 1...2	houdt gevoelens bij het spreken voor zich
4. laat zich duidelijk zien tijdens het spreken (geen hand voor de mond, teruggetrokken houding, enz.)	2...1 - 1...2	maakt zich klein tijdens het spreken, houdt hand voor de mond

Door omcirkeling van een hoger cijfer kan een leerling sterker door een bepaalde uitspraak worden getypeerd: zwak getypeerd (=1) en sterk getypeerd (=2). Daarbij kan slechts één cijfer worden omcirkeld. Bij twijfel kan het liggend streepje worden omcirkeld.

Vrijtijdsbesteding. Om ten slotte na te gaan of buitenschoolse activiteiten ook voorspellende waarde hebben, zijn over de vrijtijdsbesteding vragen gesteld (bijlage 10). Er zijn aan de leerlingen een aantal mogelijke tijdpasseringen voorgelegd, waarbij ze met een cijfer (1-5) moesten aangeven hoe vaak ze daarmee bezig zijn. Er zijn ook vragen gesteld over het lezen van boeken en tijdschriften in de vrije tijd.

Leesgedrag. Het leesgedrag van de leerlingen op school en thuis is bepaald door een vragenlijst aan de leerlingen voor te leggen (zie bijlage 10). Daarbij hebben de vragen betrekking op de mate waarin ze thuis lezen en schrijven in het Papiamentu en het Nederlands. Het gaat hier om het vaststellen van het belang van geschreven taal in het dagelijks leven van de leerlingen. Spratt e.a. [1991] stellen dat taaltradities in termen van lees- en schrijfactiviteiten thuis, een grote invloed hebben op het niveau van geletterdheid.

Instrumenten voor gezinskenmerken

In een vragenlijst voor de deelnemende leerlingen zijn voorts gegevens verzameld over het gezin waarin zij leven. De achtergrondvariabelen die aan bod komen zijn: gezinsomvang (het aantal broers en zussen), sociaal-economische status van het gezin, thuistaal en taalaanbod thuis.

Sociaal-economische status. Om over een indicatie van de sociaal-economische status (SES) van het gezin te kunnen beschikken, is aan de klasseleerkrachten, in sommige gevallen samen met het schoolhoofd, een lijst voorgelegd met 4 opleidingsniveaus en 5 beroepsniveaus.

Opleidingsniveau van ouders of verzorgers

- 1=geen opleiding of enkele jaren lager onderwijs
- 2=volledig lager onderwijs of onvolledig voortgezet onderwijs
- 3=volledig voortgezet onderwijs
- 4=hogeschool of universiteit

Beroepsniveau van ouders of verzorgers

- 1=geen beroep
- 2=ongeschoolde handarbeid
- 3=geschoolde handarbeid of lagere employé
- 4=kleine zelfstandige of middelbare employé
- 5=hoger beroep

In een gesprek tussen de klasseleerkracht en de onderzoeker werden de achtergronden van iedere leerling besproken en de inschaling van de sociaal-economische status van het gezin bepaald. De SES-score loopt van 1 tot 5 en is gebaseerd op de twee indelingen samen. Daarbij telt het hoogste beroep en de hoogste opleiding van een van de ouders of verzorgers [ITS, 1991; Meijnen & Riemersma, 1992; Aarts, 1994]. Ter controle zijn aan de leerlingen de volgende schriftelijke vragen gesteld: *Met welke personen woon je samen in huis? Wie van hen werkt er? en Wat voor werk doen ze?*

Taalaanbod thuis. Taaltradities in het gezin blijken van belang voor de geletterdheid van de kinderen. Om naast sociaal-economische factoren ook deze meer culturele factoren te kunnen nagaan als voorspellers van geletterdheid en onderwijssucces, is de aard van het taalaanbod thuis in het Papia-mentu en Nederlands, waaronder de schriftcultuur in het gezin, nagegaan. De vragen zijn aan de kinderen voorgelegd.

Instrumenten schoolkenmerken

Door het verwachte geringe effect van schoolkenmerken op geletterdheid en onderwijssucces [Dronkers 1990; Leseman, 1994] wordt deze variabele niet in de analyses betrokken. Bovendien worden schoolkenmerken voor de Curaçaose context minder relevant geacht aangezien de scholen ten aanzien van leerplan, methode-gebruik, didactische werkvormen en personele bezetting meer overeenkomsten dan verschillen vertonen. Het vermoeden is dat de sociaal-economische status van gezinnen grotendeels verantwoordelijk is voor de prestatiever verschillen van leerlingen [Prins-Winkel, 1973; Vedder, 1987]. Voor de vergelijking van onderzoeksresultaten uit de onderhavige studie met resultaten uit eerder onderzoek zal het schoolgemiddelde van de prestaties op de eindtoets basisonderwijs als indicatie voor de variabele school worden gehanteerd.

Instrumenten voor onderwijssucces

De variabele onderwijssucces is relevant met betrekking tot de derde onderzoeksvraag. Bij het bepalen van het onderwijssucces van de leerlingen wordt onderscheid gemaakt tussen het onderwijssucces aan het eind van de basisschool en het onderwijssucces aan het eind van de brugklas in het voortgezet onderwijs. Het onderwijssucces aan het eind van de basisschool wordt daarbij als een potentiële voorspeller beschouwd van het onderwijssucces in het voortgezet onderwijs.

Instrumenten onderwijssucces eind basisschool

Bij het bepalen van de mate van onderwijssucces aan het eind van de basisschool worden vier criteria onderscheiden: de scores op de eindtoets basisschool, het advies voor het vervolgschooltype van het schoolhoofd, het advies van de plaatsingscommissie en de definitieve schoolkeuze.

De score op de *eindtoets basisschool* is een belangrijke maat voor onderwijssucces. De score weegt zwaar mee bij de doorstroming naar het voortgezet onderwijs. De eindtoets wordt samengesteld, genormeerd en afgenomen door het Departement van Onderwijs. De afname en scoring vinden plaats door de klasseleerkrachten. Deze verplichte toets, de zogeheten *gecoördineerde proefwerken*, bestaat uit de onderdelen Nederlandse taal en rekenen en wordt twee maal per jaar afgenomen, in december en in mei. Onafhankelijk van de einduitslag van de toets stelt het hoofd van de school in overleg met de klasseleerkracht een plaatsingsadvies op voor iedere leerling. Dit *advies van het schoolhoofd*, samen met de resultaten voor de toetsonderdelen Nederlandse taal en rekenen, levert met behulp van automatische verwerking een uiteindelijk advies op. De leeftijd van de leerlingen wordt bij deze procedure ook in overweging genomen. Dit advies wordt dan bestempeld als *advies van de plaatsingscommissie*. De ouders vullen samen met de leerlingen vooraf op voorbedrukte formulieren twee namen in van voorkeurscholen, in volgorde van preferentie voor de voorkomende schooltypen. Aan de hand van de computergegevens vinden er gesprekken plaats tijdens een landelijke bijeenkomst waar de scholen voor voortgezet onderwijs spreekuur houden. Bij deze bijeenkomsten bespreken de leerkrachten van klas 6 (groep 8) de doorstroming van de twijfelgevallen met de commissies van de betreffende schooltypen. In principe vindt daarna via het schoolhoofd tijdens een daarop volgende landelijke bijeenkomst de aanmelding van de leerlingen plaats op basis van de opgegeven voorkeurslijst. Het kan voorkomen dat ouders een lager schooltype kiezen dan geadviseerd. Ook kunnen de ouders, als het kind nog jong is, beslissen om het kind het jaar te laten overdoen in de hoop dat het jaar daarop advies voor een hoger schooltype verkregen zal worden. Tegen het advies van de plaatsingscommissie kunnen de ouders in beroep gaan. Door onderlinge afspraken tussen de scholen is aanname van leerlingen door scholen van voortgezet onderwijs zonder het bijbehorende advies uitzonderlijk. Aangezien deze procedure voor alle scholen geldt en aangezien ook de gehanteerde criteria voor alle scholen dezelfde zijn, dus ook voor de scholen in de steekproef, is er sprake van objectief criterium.

Instrumenten voor onderwijssucces voortgezet onderwijs

Om vast te stellen in hoeverre er sprake is van succes in het voortgezet onderwijs is er aan het eind van het brugjaar nagegaan of er bij de leerlingen sprake is van doubleren, doorverwijzing naar een lager schooltype (afstroom), overgang naar de volgende klas (doorstroom) of verwijzing naar een hoger school-

type (opstroom). Verder zijn bij de brugklascoördinatoren of klasseleerkrachten de overgangscijfers verzameld voor de verplichte vakken Nederlands, Engels en wiskunde/rekenen. Een uitzondering hierop vormen de scholen voor speciaal lager beroepsonderwijs. Daar wordt in het Papiamentu onderwezen in tegenstelling tot de andere scholen voor voortgezet onderwijs, waar de instructietaal het Nederlands is. Het rapportcijfer kan niet worden beschouwd als een objectief beoordelingscriterium. De leerlingen zitten in verschillende schooltypen met niveauverschillen en verschil in lesaanbod. Binnen de schooltypen is bij afwezigheid van interbeoordelaarsbetrouwbaarheid vergelijking ook niet goed mogelijk, aangezien beoordeling op verschillende wijze en door verschillende personen geschiedt. Door de rapportcijfers te relateren aan de klassegemiddelden wordt getracht een meer objectieve indicatie van de prestaties te verkrijgen.

Kwaliteit van de instrumenten

Bij longitudinaal onderzoek met herhaalde meting met hetzelfde instrumentarium kan het zich voordoen dat de toetsen te moeilijk zijn bij de eerste meting (bodemeffect) of te gemakkelijk bij latere metingen (plafondeffect), met als gevolg een lage statistische betrouwbaarheid van de toetsen.

Met het oog op kwaliteitscontrole is als ondergrens voor betrouwbaarheid Cronbachs alfa bepaald. Per toets is allereerst aan de hand van de data van het laatste afnamemoment de item-totaalcorrelatie (R_{it} -waarde) berekend. Daarbij is Cronbachs alfa (α) als centrale maat voor betrouwbaarheid gehanteerd. Het resultaat van deze berekeningen voor de taken met betrekking tot geletterdheid Papiamentu en Nederlands staat vermeld in tabel 3.3.

Tabel 3.3 Cronbachs alfa (α), gemiddelde item-totaalcorrelaties (\bar{X}_{Rit}) en aantal items (k) voor de toetsen voor geletterdheid Papiamentu en Nederlands

	Papiamentu			Nederlands		
	α	\bar{X}_{Rit}	k	α	\bar{X}_{Rit}	k
Leeswoordenschat	.86	.34	42	.86	.34	42
Zinsbegrip	.79	.27	40	.88	.35	45
Tekstbegrip	.90	.46	30	.89	.44	30
Functionele geletterdheid	.87	.40	34	.85	.37	34

Uit de indices in tabel 3.3 blijkt dat de mate van consistentie voor de toetsen voor geletterdheid hoog is. De betrouwbaarheid van de taak voor zinsbegrip Papiamentu blijkt het laagst. Dit is te verklaren uit het feit dat de standaardisatie van het Papiamentu volop in ontwikkeling is, waardoor er discussie

bestaat over grammaticaliteit, vooral op morfologisch niveau. Dit betekent dat in de media en ook in het onderwijs afwijkende voorkeuren bestaan. Naar aanleiding van de matige alfa-waarde ($\alpha=.64$) is toets- en itemanalyse toegepast, waarbij de correlatie tussen afleider en rest (R_{ar}) en de p-waarden per afleider werden berekend. Na verwijdering van 5 items (6, 14, 15, 30 en 43) en herziening van de antwoordmogelijkheden kwam de betrouwbaarheidsindex voor deze taak op $\alpha=.79$ met een gemiddelde item-totaalcorrelatie van .27 ($k=40$). Voor de vergelijkbaarheid van de overeenkomstige taken in de twee talen zal verder met proportionele scores worden gewerkt ($X_{Pap\ zinsb} * 1.125$). De Nederlandse taken die onderdeel zijn van de gestandaardiseerde TAK-B (taken: 2, 3 en 4) zijn voor schoolkinderen in Nederland reeds op betrouwbaarheid en validiteit getoetst. Ook bij deze hertest in de bovenbouw op Curaçao blijkt voor deze toetsen Cronbachs alfa minimaal .85. Bij de overeenkomstige toetsen in het Papiamentu, met uitzondering van zinsbegrip, blijkt de interne consistentie ook hoog met alfa-waarden van minimaal .87. De toetsen voor functionele geletterdheid in beide talen beantwoorden ook aan het criterium voor homogeniteit met alfa-waarden van .87 en .85. De berekende alfa-coëfficiënten geven duidelijk aan dat de toetsen voor geletterdheid voor zowel het Papiamentu als voor het Nederlands een hoge mate van interne consistentie vertonen. Voor de instrumenten met betrekking tot de achtergrondkenmerken van de leerlingen is eveneens de interne consistentie met Cronbachs alfa bepaald. Het resultaat van de berekeningen wordt in tabel 3.4 gepresenteerd.

Tabel 3.4 Cronbachs alfa (α), gemiddelde item-totaalcorrelaties (\bar{X}_{rit}) en het aantal items (k) voor de instrumenten voor de achtergrondkenmerken

	α	\bar{X}_{rit}	k
Leervermogen (Raven)	.91	.39	48
Taalattitude Papiamentu	.91	.67	10
Taalattitude Nederlands	.77	.45	10
Taalattitude Engels	.73	.39	13
Taalattitude Spaans	.73	.51	10
Vrijtijdsbesteding	.82	.36	10
Sociolinguïstische vaardigheid	.87	.59	10
Taalaanbod Papiamentu	.81	.49	13
Taalaanbod Nederlands	.70	.45	13
Leesgedrag van het kind	.80	.32	28

Onder andere door het geringe aantal items (k) zijn alfa-waarden bij enkele van de instrumenten voor de achtergrondkenmerken minder hoog. De alfa-waarden

minder dan .80 gaan toch nog gepaard met redelijke gemiddelde item-totaalcorrelatiewaarden.

3.6 TOETSAFNAME EN DATA-ANALYSE

Teneinde over een betrouwbare dataset te kunnen beschikken is grote nauwkeurigheid betracht bij de afname van de toetsen en het verzamelen van de achtergrondgegevens. In de volgende paragrafen worden de werkwijze die bij de toetsafname gevolgd is en de statistische bewerkingen die toegepast zijn bij de analyse van de data besproken.

Afnameprocedure

Nadat de betrokken onderwijsdiensten en schoolbesturen medewerking hadden toegezegd zijn de zeven basisscholen in de steekproef benaderd. Alle benaderde scholen waren bereid twee jaar lang met het onderzoek mee te doen. De klassikale en individuele toetsen zijn volgens planning tussen oktober 1991 en juni 1993 afgenomen. De klassikale taken werden telkens afgenomen door de klasseleerkrachten, terwijl voor de individuele decodeertaken aspirant-leerkrachten (vierdejaarsstudenten van de Curaçaose pedagogische academie in het stagejaar) als toetsassistenten fungeerden. Per school waren er twee toetsassistenten, waarvan de ene de Papiamentu leestaken afnam en de andere de Nederlandse. Voor beide groepen testleiders werden op twee afzonderlijke instructiemiddagen het doel van het onderzoek, de afnameprocedures, materiaalgebruik en de scoring aan de hand van de handleidingen toegelicht. Elke testleider had de beschikking over een uitvoerige handleiding met instructies per toets. Bij de klassikale taken zijn eerst de Nederlandstalige taken afgenomen en tien dagen later die in het Papiamentu. De achterliggende gedachte was dat de zwakkere taal (Nederlands) minder testeffect zou hebben op de sterkere taal (Papiamentu) dan andersom. Uit voorzorg was voor vergelijkbare taken in de beide talen (leeswoordenschat en tekstbegrip) de volgorde van de afleiders gerandomiseerd.

Om de achtergrondgegevens van de leerlingen te verzamelen zijn, gespreid over de drie eerste meetmomenten van het onderzoek, vragenlijsten aan de leerlingen en de klasseleerkrachten voorgelegd. Ook zijn er, zoals eerder beschreven, met de leerkrachten gesprekken gevoerd om de sociaal-economische status van de leerlingen te bepalen en om de afstroom en mutaties in de proefgroep te registreren. Bovendien konden tijdens deze gesprekken met de leerkrachten de gegevens die door de leerlingen verstrekt waren gecontroleerd worden. De Raven-test is door de projectleider op alle zeven scholen in de ochtenduren binnen een week klassikaal afgenomen. Gegevens over de eindtoets basisschool en andere doorstroomgegevens zijn via de klasseleerkracht, het schoolhoofd en de onderwijsinspectie verkregen. Hiervoor zijn vragenlijsten

gebruikt en computerbestanden die door de Dienst Onderwijs Computer Service door tussenkomst van de onderwijsinspectie werden verstrekt.

Bij de laatste ronde van dataverzameling zijn aan de scholen voor voortgezet onderwijs waarnaar leerlingen uit de proefgroep doorgestroomd waren, gegevens opgevraagd over leerprestaties, klassegemiddelden en de overgang aan het eind van het brugjaar.

Methoden voor data-analyse

Zoals hierboven omschreven is ten behoeve van de kwaliteitscontrole de interne consistentie en betrouwbaarheid van de toetsen vastgesteld aan de hand van item-totaalscore-correlatie (R_{it} 's), waarbij als globale maat Cronbachs alfa ($\alpha > .70$) is bepaald [zie Janssens, 1990]. Daarnaast zijn ook de p-waarden gecontroleerd om de moeilijkheidsgraad per toetsopgave te controleren op te moeilijke of te gemakkelijke opgaven. In vervolg op de kwaliteitscontrole is gebruik gemaakt van verschillende statistische technieken om antwoord te vinden op de drie onderzoeksvragen.

Individuele variatie en ontwikkeling. Eerst zijn gemiddelden en standaarddeviaties berekend en zijn de scoreverdelingen onderzocht om inzicht te verkrijgen in de prestaties van de leerlingen. Vervolgens is nagegaan hoe de verschillende typen vaardigheden met betrekking tot schoolse geletterdheid zich in de loop van de bovenbouw van het basisonderwijs ontwikkelen met behulp van *t*-toetsing en variantie-analyse. De verschillen in prestaties op de equivalente toetsen in de twee talen zijn bepaald door middel van een serie *t*-testen. Met behulp van variantie-analyse (Anova/Manova) met herhaalde metingen is nagegaan in hoeverre hoofdeffecten als 'tijd' en 'taal' significant zijn en in hoeverre er sprake is van interactie. Uit deze analyses kan afgeleid worden of er sprake is van vooruitgang in de tijd en of er verschillen zijn te constateren tussen de prestaties bij de onderdelen van de talen Papiamentu en Nederlands.

Verbanden. Om de samenhang te onderzoeken tussen de verschillende taken van schoolse geletterdheid zijn zowel binnen als tussen talen Pearson produkt-moment-correlaties berekend.

Om na te gaan welke geobserveerde variabelen samen teruggaan op dezelfde latente variabele is factoranalyse toegepast. Waarna de factorscores van deze latente variabelen of hypothetische grootheden weer als input zijn gebruikt voor geavanceerde analysetechnieken met de bedoeling om causale relaties te achterhalen. Door middel van correlatieanalyse en regressieanalyse zijn potentiële voorspellende variabelen geselecteerd voor vervolgonderzoek naar causaliteit.

In verband met de toepassing van causale analysetechnieken zijn de ontbrekende waarden aangevuld. Van de 7.218 datapunten ontbraken er 572, waarbij het patroon van de ontbrekende getallen op toeval berust. Voor het aanvullen van de ontbrekende waarden is gebruik gemaakt van een programma van het Cito volgens de methode van Little en Rubin [1987].

Verklaring van variatie. Correlationele analyse en multiële regressieanalyse zijn twee veel gebruikte technieken die toegepast worden om factoren te vinden die variatie verklaren bij complexe vaardigheden zoals decodeervaardigheid en begrijpend lezen. Beide technieken hebben echter beperkingen. Een correlatie duidt slechts op samenhang tussen twee variabelen. De correlatie verschaft echter geen informatie over causaliteit of richting. Bovendien kunnen verschillen in prestaties voor geletterdheid meerdere oorzaken hebben. Om causaal verband te bepalen is een complexere techniek nodig zoals de multiële-regressietechniek. Multiële regressie biedt de mogelijkheid om vanuit enkele onafhankelijke factoren voorspellingen te doen over variatie in prestaties voor bijvoorbeeld geletterdheid. In een multiële-regressieanalyse kunnen deelvaardigheden in de vergelijking worden opgenomen. Uit de analyse kan blijken dat bijvoorbeeld twee variabelen de directe predictoren zijn. Door vervolgens na te gaan hoe de resterende variabelen gerelateerd zijn aan die twee directe predictoren wordt een hiërarchisch geordende set van onderling afhankelijke variabelen verkregen. Een beperking bij multiële regressie is dat vergelijkingen tussen afhankelijke en onafhankelijke variabelen slechts één voor één getest kunnen worden en niet als een hiërarchisch geheel in de analyse betrokken worden. LISREL-analyse biedt hiervoor een oplossing.

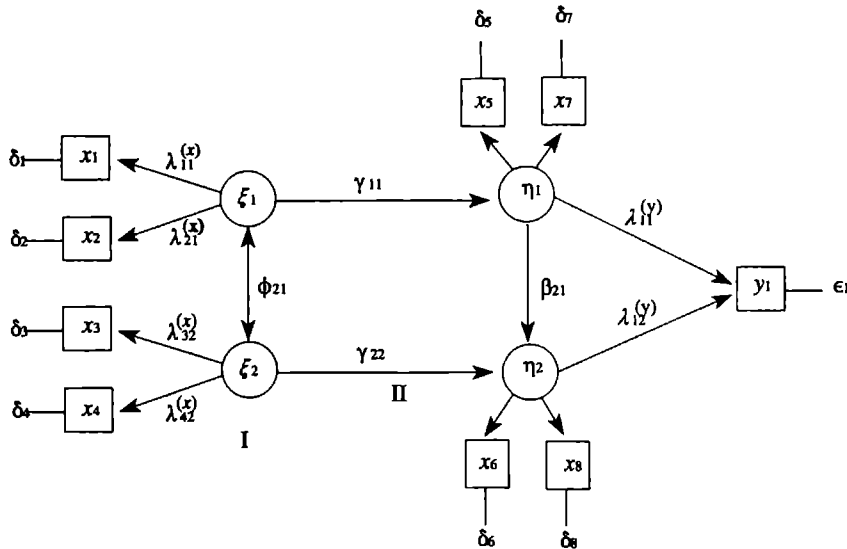
LISREL-analyse. Een derde techniek voor de studie van variatie van geletterdheidsprestaties is de analyse van structurele vergelijkingen. Daarbij is het van belang de causale relatie tussen de variabelen en hun relatief verklaarend vermogen te bepalen. Daarvoor is het LISREL-model (Analysis of Linear Structural RELationship) een van de meest gebruikte methoden [Jöreskog & Sörbom, 1993]. LISREL-analyse is een geavanceerde techniek die weliswaar gebaseerd is op regressieanalyse en variantieanalyse, maar die verder uitgebouwd is. In tegenstelling tot multiële-regressieanalyse beschouwt LISREL het betreffende model als één systeem van vergelijkingen waarbij al de parameters van de verschillende vergelijkingen tegelijk worden geschat. Daarom is het mogelijk om bij LISREL hypothesen over de interactie tussen geletterdheidsmaten en maten voor andere factoren te formuleren als een set van structurele vergelijkingen (ook wel als SEM, Structural Equation Modeling aangeduid) die vervolgens getoetst kunnen worden.

Het LISREL-model maakt een fundamenteel onderscheid tussen twee soorten variabelen: afhankelijke en onafhankelijke, respectievelijk als x -variabelen en y -variabelen aangeduid. De afhankelijke variabelen behoren door het model verklaard te worden. Dit betekent dat variatie en covariatie in de afhankelijke variabelen verklaard moeten worden door de onafhankelijke variabelen. De afhankelijke variabelen staan in de vergelijking aan de linkerkant van het gelijkteken. Een wezenlijk verschil met de multiële-regressie-vergelijking is dat y -variabelen ook aan de rechterkant van het gelijkteken kunnen staan. Een verzameling met vergelijkingen kan als volgt worden geformuleerd.

$$\begin{aligned}y_1 &= x_2 \\y_2 &= x_2 y_1 \\y_3 &= x_1 y_1 y_2\end{aligned}$$

Bij de tweede vergelijking staat de afhankelijke variabele y_1 aan de rechterkant van het gelijkteken. Bij de derde vergelijking staan zowel y_1 als y_2 aan de rechterkant. Op basis van deze omschreven relaties tussen de x - en y -variabelen worden de coëfficiënten voor het model geschat.

Paddiagrammen. Het resultaat van de LISREL-analyse bestaat uit coëfficiënten, hier gestandaardiseerde oplossingen, die de sterkte van de afhankelijke relatie tussen de verschillende variabelen aanduiden. Deze relaties worden in paddiagrammen door middel van waarden bij pijlen aangegeven. Door de conventies voor de LISREL-paddiagrammen aan te houden is het mogelijk om de vergelijkingen en de matrices van de parameters uit de diagrammen af te leiden. In figuur 3.8 staat een paddiagram of LISREL-model afgebeeld met de symbolen volgens de conventies.



Figuur 3.8 Voorbeeld van een paddiagram volgens Lisrel-conventies met padparameters, meet- en structuurmodellen

Geobserveerde variabelen zoals x - en y -variabelen worden omsloten door een vierkant of rechthoek. Latente variabelen zoals ξ - en η -variabelen worden omsloten door cirkels of ellipsen. Wanneer de waarden voor errorvariantie zoals bij δ -, ϵ - en ζ -variabelen in het diagram zijn opgenomen, worden ze niet omsloten.

Een eenrichtingspijl tussen twee variabelen is een indicatie voor directe invloed van de ene variabele op de andere. Elke eenrichtingspijl in het paddiagram stelt een parameter of coëfficiënt voor. Een tweerichtingspijl tussen twee variabelen duidt erop dat er mogelijk een correlatie tussen deze variabelen bestaat, zonder dat er sprake is van een causale interpretatie. De parameters krijgen verschillende namen, die corresponderen met Griekse lettertekens, afhankelijk van waar de pijl vandaan komt en waar die naar wijst. Aan elke pijl die een pad weergeeft, zijn op de volgende wijze parameters toegevoegd.

Een pad van Ksi(ξ)-variabelen naar x -variabelen is een LAMBDA- $X(\lambda^{(x)})$ -parameter afgekort als LY-parameter.

Een pad van Eta(η)-variabelen naar y -variabelen is een LAMBDA- $Y(\lambda^{(y)})$ -parameter afgekort als LY-parameter.

Een pad van Eta(η)-variabelen naar Eta(η)-variabelen is een BETA(β)-parameter.

Een pad van Ksi(ξ)-variabelen naar Eta(η)-variabelen is een GAMMA(γ)-parameter.

Een effect tussen twee Ksi(ξ)-variabelen is een PHI(ϕ)-parameter.

Een effect tussen twee Zeta(ζ)-variabelen is een PSI(ψ)-parameter.

Elke parameter of coëfficiënt heeft twee subscripten. Het eerste subscript komt overeen met de index van de variabele waar de pijl naar wijst. Het tweede subscript komt overeen met de index van de variabele waar de pijl vandaan komt. Zo is BETA(2,1) (β_{21}) de parameter voor het pad dat van Eta1 (η_1) naar Eta2 (η_2) loopt. Voor een tweerichtingspijl kunnen de subscripten verwisseld worden, zodat ϕ_{21} in het voorbeeld hetzelfde zou zijn als ϕ_{12} . Voor de overzichtelijkheid is nagelaten bij alle pijlen coëfficiënten te noteren. Doorgaans hebben de pijlen zonder coëfficiënten de waarde 1.

Verder worden alle directe invloeden van de ene variabele op de andere opgenomen in het diagram. Wanneer er geen pijl tussen twee variabelen voorkomt, betekent dit dat er geen directe causale relatie van betekenis tussen de twee variabelen bestaat. Aan de hand van de notatie in het paddiagram in figuur 3.8 is het mogelijk om de verzameling vergelijkingen voor de x -variabelen als volgt te herleiden.

$$\begin{aligned}x_1 &= \lambda_{11} * \xi_1 + \delta_1 \\x_2 &= \lambda_{21} * \xi_1 + \delta_2 \\x_3 &= \lambda_{32} * \xi_2 + \delta_3 \\x_4 &= \lambda_{42} * \xi_2 + \delta_4\end{aligned}$$

De eerste vergelijking bijvoorbeeld is als volgt te interpreteren. De gemeten variabele x_1 is te voorspellen uit het produkt van λ_{11} en ξ_1 plus een hoeveelheid onbekende invloed (δ_1) veroorzaakt door niet beschreven restvariabelen. In het afgebeelde paddiagram in figuur 3.8 zijn twee gedeelten door stippellijnen omkaderd. Bij deel I is er sprake van een *meetmodel* en bij deel II van een *structuurmodel*. Het meetmodel specificeert in hoeverre de latente variabelen (of het hypothetische construct) gemeten zijn door de geobserveerde variabe-

len. Het structuurmodel specificceert de causale relaties tussen de latente variabelen en wordt gebruikt om de causale effecten en de hoeveelheid onverklaarde variantie te beschrijven.

Tenslotte biedt het LISREL-model naast de geschatte parameters ook verscheidene testen voor de goodness of fit. De fit-maten geven aan in welke mate het verkregen causaal model past op de data. De Chi-kwadraattoets (χ^2) is een maat voor de algehele fit (overall fit) van het model op het empirische materiaal. De Chi-kwadraattoets is een test voor de badness-of-fit in die zin dat een kleine Chi-kwadraat overeenkomt met een goede fit en een grote Chi-kwadraat met een slechte fit. Een Chi-kwadraat met een waarde van 0 duidt op een perfecte fit. Een ander criterium om na te gaan in hoeverre het verkregen model passend is op de data is de goodness of fit index (GFI). De adjusted goodness of fit index (AGFI) is de GFI die voor de vrijheidsgraden is bijgesteld en deze vormt een andere maatstaf voor de fit van het LISREL-model. De RMSR (Root Mean Squared Residual) dient voor een passend model 0 te benaderen. Met behulp van maximum-likelihood-toetsen kan bovendien de passendheid van het model op significantie (p-waarde) worden getoetst.

Het LISREL-model kent ook beperkingen. Het concept causaliteit is complex en moet beschouwd worden als een benadering van de werkelijkheid. In een causaal model worden expliciet en kwantitatief schattingen gemaakt van causale relaties tussen variabelen die van belang zijn. De aanname of anders gezegd het niet-verwerpen van een model betekent niet dat andere mogelijke modellen met gelijke fit uitgesloten zijn [Jöreskog & Sörbom, 1986; Leong, 1992; Bast, 1995].

In het onderhavige onderzoek naar tweetalige geletterdheid en onderwijssucces is LISREL-analyse toegepast om de afhankelijke relaties in de tijd en om de interactie tussen de twee talen te bepalen. Dit geldt voor de variabelen met betrekking tot geletterdheid, de variabelen met betrekking tot onderwijssucces en eveneens voor de achtergrondvariabelen. Hierbij zijn zowel meetmodellen als structuurmodellen opgesteld.

LISREL-analyse is meer dan een statistische techniek. Causale analyse veronderstelt een model dat gebaseerd is op een theorie. De theorie geeft aan welke variabelen relevant zijn en tussen welke variabelen een causale relatie verondersteld mag worden. Zo kan de volgorde in de tijd de richting van het verband bepalen en zo is het mogelijk dat de omgeving de schoolprestatie van de leerling beïnvloedt maar niet andersom.

In de onderhavige studie is een gangbare analysestrategie gevolgd om causale modellen te genereren zoals voorgesteld door Jöreskog [1993; Jöreskog & Sörbom 1993], waarbij er eerst een tentatief model wordt gespecificeerd. Als het initiële model niet op de data paste, is dit gewijzigd. Het doel van de respecificatie is om een model te vinden dat niet alleen past op de data uit statistisch oogpunt, maar ook zodanig opgesteld wordt dat iedere relatie in het model betekenisvol geïnterpreteerd kan worden. De respecificatie van het

model kan theorie-gestuurd of data-gestuurd zijn. Bij de respecificatie van het basismodel is eerst de overall fit (χ^2) gecontroleerd. De verhouding tussen χ^2 en het aantal vrijheidsgraden (df) ($< \text{factor } .20$), de t-waarden ($t > 1.96$) en de p-waarde ($p > .05$) zijn van belang. Voorafgaand aan elke respecificatie is gekeken of de modificatie-indices aanwijzingen verschaffen voor mogelijke substantiële verbanden in het model die gelegd kunnen worden met het oog op een betere verklaring en fit. Ook is nagegaan of de geschatte gestandaardiseerde oplossingen overeenkomen met de verwachtingen om afwijkingen op te sporen. In de hier gepresenteerde modellen zijn steeds gestandaardiseerde oplossingen weergegeven.

Voor de statische analyses bij het onderzoek is gebruik gemaakt van het programma SPSSX-VII. De LISREL-analyses zijn uitgevoerd met behulp van de programma's Prelis [Jöreskog & Sörbom, 1988], VAX-versie LISREL-VII-X [Jöreskog & Sörbom, 1986] en de PC-versie LISREL-8 [Jöreskog & Sörbom, 1993].

De bevindingen van de longitudinale studie over tweetalige ontwikkeling in relatie tot onderwijssucces bij kinderen in de bovenbouw van de basisschool en in het voortgezet onderwijs op Curaçao worden in de drie volgende hoofdstukken gepresenteerd. In deze hoofdstukken wordt verslag gedaan van de resultaten ten aanzien van de drie opeenvolgende onderzoeksvragen zoals geformuleerd in paragraaf 3.1. De bespreking van de bevindingen van het onderzoek in deze hoofdstukken wordt bepaald door drie aspecten, namelijk (hoofdstuk 4) tweetalige schoolse en functionele geletterdheid, (hoofdstuk 5) determinanten van schoolse en functionele geletterdheid en (hoofdstuk 6) linguïstische en andere predictoren van onderwijssucces van de kinderen op Curaçao. Om een duidelijk beeld te verkrijgen van de ontwikkeling van geletterdheid in elk van beide talen zullen de onderzoeksresultaten met betrekking tot het Papiamentu en het Nederlands in eerste instantie afzonderlijk worden gepresenteerd. Daaropvolgend komen telkens de relaties tussen de twee talen aan de orde.

Hoofdstuk 4

Ontwikkeling van tweetalige geletterdheid

In dit hoofdstuk komt de ontwikkeling van tweetalige geletterdheid Papiamentu en Nederlands van de Curaçaose leerlingen aan bod. Op drie meetmomenten zijn er toetsen voorgelegd aan de leerlingen in de steekproef. In de volgende paragrafen worden de resultaten van deze metingen gepresenteerd. Daarna volgt een afzonderlijke bespreking van de resultaten voor twee aspecten van geletterdheid, namelijk schoolse en functionele geletterdheid.

In paragraaf 4.1 komt de ontwikkeling van schoolse taalvaardigheid in het Papiamentu aan de orde. Vervolgens wordt in paragraaf 4.2 nagegaan in hoeverre functionele geletterdheid in het Papiamentu afhankelijk is van schoolse geletterdheid in diezelfde taal. In paragraaf 4.3 staat de ontwikkeling van schoolse geletterdheid in het Nederlands centraal. Daarna wordt de relatie tussen functionele en schoolse geletterdheid in het Nederlands besproken. Tenslotte wordt in paragraaf 4.5 de ontwikkeling van de twee talen in de tijd vergeleken. Eveneens wordt nagegaan in hoeverre voor beide talen de componenten van schoolse en functionele geletterdheid van elkaar afhankelijk zijn.

4.1 ONTWIKKELING VAN SCHOOLSE GELETTERDHEID PAPIAMENTU

Voor de gemaakte tweedeling, decoderen en begrijpend lezen in het Papiamentu, wordt hier in de data naar ondersteuning gezocht, waarbij het uitgangspunt is dat decoderen een voorwaarde vormt voor vaardigheid in begrijpend lezen. De met behulp van LISREL-analyses gevonden causale relaties worden vervolgens in modellen weergegeven, waarbij gestandaardiseerde bèta-coëfficiënten de sterkte van de relaties aangeven.

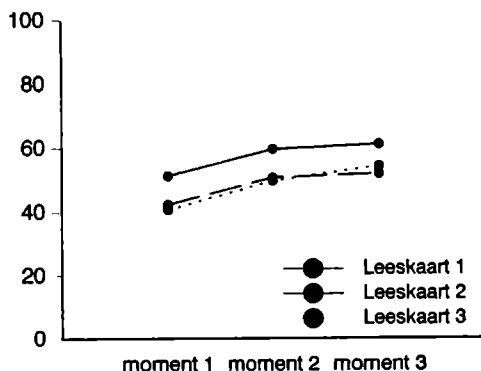
Ontwikkeling decoderen Papiamentu

Teneinde zicht te verkrijgen op de ontwikkeling van decodeervaardigheid in het Papiamentu zijn resultaten van de leerlingen op de Drie-minutentoets berekend. In tabel 4.1 worden de gemiddelden en standaarddeviaties van de leerlingen op de drie leeskaarten van de toets in het Papiamentu gegeven over drie meetmomenten.

Tabel 4.1 Gemiddelden en standaarddeviaties op de drie leeskaarten van de Drie-minutentoets in het Papiamentu voor drie meetmomenten (mm)

	Taak	\bar{X}	sd
Mm1	Leeskaart 1	51.22	15.03
	Leeskaart 2	42.30	15.99
	Leeskaart 3	40.68	15.34
Mm2	Leeskaart 1	59.52	14.53
	Leeskaart 2	50.65	16.05
	Leeskaart 3	49.64	16.11
Mm3	Leeskaart 1	61.03	15.98
	Leeskaart 2	51.84	17.72
	Leeskaart 3	54.22	17.13

Er valt af te lezen dat de scores voor de leestaken op de drie meetmomenten oplopen. De standaarddeviaties voor de gemiddelde scores op de drie leeskaarten lopen, zoals te verwachten, eveneens op naarmate de prestaties op de leeskaarten toenemen. In figuur 4.1 is de ontwikkeling per leesniveau over de drie meetmomenten grafisch afgebeeld.



Figuur 4.1 Gemiddelde ruwe scores op de drie leeskaarten voor het Papiamentu over drie meetmomenten

Om na te gaan in hoeverre de waargenomen verschillen tussen de gemiddelden in de tijd een significante toename in de groei betekenen, is vervolgens variantie-analyse met herhaalde meting uitgevoerd over de drie meetmomenten met tijd en leeskaart als hoofdeffecten. In tabel 4.2 zijn de resultaten vermeld.

Tabel 4.2 Resultaten van variantie-analyse voor decoderen in het Papiamentu voor de factoren tijd en leeskaart

Factor	SS	df	MS	F	p
Tijd (TD)	18076.50	2,204	9038.20	72.09	<.001
Leeskaart (LK)	16070.17	2,204	8035.09	94.37	<.001
TD x LK	616.70	4,408	154.17	5.52	<.001

De factor tijd blijkt significant. Dit houdt in dat er sprake is van een substantiële toename van de prestaties op de drie niveaus van decoderen die aan de hand van de drie leeskaarten worden onderscheiden. Ook de factor leeskaart is significant, hetgeen erop duidt dat de scores op leeskaart 1 significant hoger zijn dan die voor beide andere kaarten. Het interactie-effect tussen de factoren tijd en leeskaart is eveneens significant. Genoemde interactie wijst erop dat de scores op de drie leeskaarten niet in gelijke mate toenemen. Deze tendentie is reeds af te leiden uit de grafische weergave van de scores. Figuur 4.1 laat zien dat de kinderen voor Papiamentu sneller vooruit gaan op de derde leeskaart dan op de andere twee leeskaarten.

Samenhang tussen de niveaus van decoderen Papiamentu

Om na te gaan in hoeverre er sprake is van samenhang tussen de verschillende niveaus van decoderen in de tijd zijn correlaties berekend tussen de scores op de drie leeskaarten bij de verschillende meetmomenten. Tabel 4.3 bevat de matrix voor de correlaties tussen de prestaties op de drie leeskaarten over de drie meetmomenten.

Tabel 4.3 Correlaties tussen de prestaties op de drie leeskaarten voor Papiamentu per meetmoment (mm)

Taak		PLK1	PLK2
Mm1	Papiamentu leeskaart 2	.83**	
	Papiamentu leeskaart 3	.79**	.87**
Mm2	Papiamentu leeskaart 2	.82**	
	Papiamentu leeskaart 3	.74**	.88**
Mm3	Papiamentu leeskaart 2	.83**	
	Papiamentu leeskaart 3	.73**	.86**

**= $p < .01$

Uit de matrix valt af te lezen dat de prestaties op alle leeskaarten op de meetmomenten met elkaar correleren. Alle correlaties zijn hoog en significant. De hoogte van de correlatiecoëfficiënten voor de drie meetmomenten geeft aan dat er een duidelijke samenhang is tussen de scores voor de onderscheiden leesniveaus onderling bij elk meetmoment.

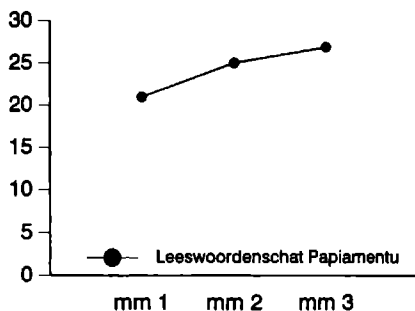
Ontwikkeling begrijpend lezen Papiamentu

Bij de component begrijpend lezen worden drie deelcomponenten onderscheiden: leeswoordenschat, zinsbegrip en tekstbegrip. Om inzicht te verkrijgen in de prestaties van de leerlingen voor begrijpend lezen zijn de resultaten voor de toetsen voor deze drie deelcomponenten bepaald. Tabel 4.4 geeft een overzicht van de gemiddelden en standaarddeviaties.

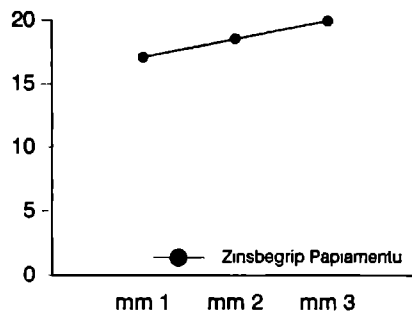
Tabel 4.4 *Gemiddelden en standaarddeviaties voor leeswoordenschat ($k=42$), zinsbegrip ($k=40$) en tekstbegrip ($k=30$) in het Papiamentu op drie meetmomenten (mm)*

	Taak	\bar{X}	sd
Mm1	Leeswoordenschat	20.96	5.86
	Zinsbegrip	17.10	5.00
	Tekstbegrip	20.22	4.96
Mm2	Leeswoordenschat	24.98	6.17
	Zinsbegrip	18.56	4.92
	Tekstbegrip	21.97	5.17
Mm3	Leeswoordenschat	26.83	7.30
	Zinsbegrip	19.97	6.19
	Tekstbegrip	23.13	6.11

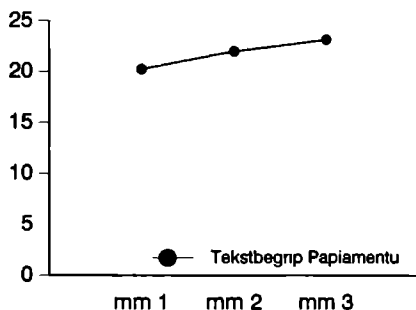
In de figuren 4.2, 4.3 en 4.4 worden de gemiddelde scores over de drie onderdelen grafisch weergegeven.



Figuur 4.2 Gemiddelde scores voor leeswoordenschat in het Papiamentu over drie meetmomenten



Figuur 4.3 Gemiddelde scores voor zinsbegrip in het Papiamentu over drie meetmomenten



Figuur 4.4 Gemiddelde scores voor tekstbegrip in het Papiamentu over drie meetmomenten

In de afgebeelde figuren is te zien dat de ontwikkeling van alle drie de deelcomponenten van begrijpend lezen in het Papiamentu: leeswoordenschat, zinsbegrip en tekstbegrip gelijkmatig is. Aan de hand van variantie-analyses is nagegaan of er sprake is van een significante groei. De resultaten van de variantie-analyse voor de prestaties op de deelcomponenten van begrijpend lezen over de drie meetmomenten met tijd en de deelcomponenten als hoofdefecten zijn in tabel 4.5 opgenomen.

Tabel 4.5 Resultaten van variantie-analyse voor leeswoordenschat, zinsbegrip en tekstbegrip in het Papiamentu voor de factoren tijd en deelcomponenten

Factor	SS	df	MS	F	p
Tijd (TD)	2109.09	2,272	1054.55	56.26	<.001
Deelcomponenten (DC)	6212.17	2,272	3106.09	154.38	<.001
TD x DC	500.72	4,544	125.18	14.51	<.001

De resultaten van de variantie-analyse laten zien dat het hoofdeffect tijd significant is. De ontwikkeling van de deelcomponenten van begrijpend lezen is substantieel te noemen. De interactie wijst erop dat de toename in scores voor de verschillende deelcomponenten niet gelijk loopt.

Samenhang tussen deelcomponenten begrijpend lezen Papiamentu

Om na te gaan in hoeverre er sprake is van samenhang tussen de verschillende deelcomponenten van begrijpend lezen onderling zijn eerst correlaties berekend tussen alle deelcomponenten. In tabel 4.6 staat de matrix met de correlaties tussen de scores voor leeswoordenschat, zinsbegrip en tekstbegrip voor de drie meetmomenten.

Tabel 4.6 Correlaties tussen de scores voor leeswoordenschat (PLW), zinsbegrip en tekstbegrip in het Papiamentu voor de drie meetmomenten (mm)

		PLW	PZB
Mm1	Papiamentu zinsbegrip	.51**	
	Papiamentu tekstbegrip	.53**	.44**
Mm2	Papiamentu zinsbegrip	.50**	
	Papiamentu tekstbegrip	.62**	.66**
Mm3	Papiamentu zinsbegrip	.66**	
	Papiamentu tekstbegrip	.77**	.69**

**= $p < .01$

De prestaties voor alle deelcomponenten op alle meetmomenten correleren positief met elkaar.

Relatie decoderen en begrijpend lezen Papiamentu

Om inzicht te krijgen in de relatie tussen decoderen en begrijpend lezen in het Papiamentu zijn eerst correlaties berekend tussen de scores van de verschillen-

de niveaus van decoderen en de drie deelcomponenten van begrijpend lezen. In tabel 4.7 is de correlatiematrix weergegeven voor alle scores op de toetsen voor schoolse geletterdheid in het Papiamentu.

Tabel 4.7 *Correlaties tussen de scores voor de drie leeskaarten, leeswoordenschat, zinsbegrip en tekstbegrip in het Papiamentu op drie meetmomenten (mm)*

		leeswoordenschat	zinsbegrip	tekstbegrip
Mm1	Pap. Leeskaart 1	.25**	.16*	.22**
	Pap. Leeskaart 2	.25**	.19*	.26**
	Pap. Leeskaart 3	.35**	.30**	.37**
Mm2	Pap. Leeskaart 1	.26**	.26**	.26**
	Pap. Leeskaart 2	.24**	.30**	.32**
	Pap. Leeskaart 3	.33**	.39**	.42**
Mm3	Pap. Leeskaart 1	.23*	.12	.16
	Pap. Leeskaart 2	.25*	.15	.17
	Pap. Leeskaart 3	.34**	.16	.25**

*= $p < .05$, **= $p < .01$

Uit de correlatiematrix is af te leiden dat de scores voor de componenten van decoderen over het algemeen positief correleren met de componenten voor begrijpend lezen. De samenhang tussen decoderen en de onderdelen zinsbegrip en tekstbegrip in het Papiamentu neemt bij het derde meetmoment sterk af. Dit is waarschijnlijk het gevolg van het feit dat op dat tijdstip de decodeervaardigheid van de leerlingen in hoge mate geautomatiseerd is.

Vervolgens is er voor elk meetmoment afzonderlijk factoranalyse uitgevoerd waardoor het mogelijk wordt na te gaan of de onderliggende structuur voor de deelcomponenten van geletterdheid in het Papiamentu voor de drie momenten vergelijkbaar is. Daarbij is gebruik gemaakt van principale componentenanalyse, waarbij de originele factorpatroonmatrices geroteerd zijn volgens Varimax. Tabel 4.8 geeft een overzicht van de resultaten van de factoranalyse voor alle toetsen voor de deelcomponenten van schoolse geletterdheid Papiamentu.

Tabel 4.8 *Factorpatroonmatrix voor de scores voor de drie leeskaarten, leeswoordenschat, zinsbegrip en tekstbegrip voor Papiamentu op de drie meetmomenten*

	Meetmoment 1		Meetmoment 2		Meetmoment 3	
	F1	F2	F1	F2	F1	F2
Leeskaart 1	.93	.07	.90	.14	.91	.12
Leeskaart 2	.95	.12	.95	.17	.96	.11
Leeskaart 3	.91	.26	.88	.31	.92	.17
Leeswoordenschat	.14	.83	.19	.87	.20	.87
Zinsbegrip	.05	.82	.20	.82	.10	.85
Tekstbegrip	.20	.78	.15	.80	.08	.91
Verklaarde variantie (%)	52.30	26.00	57.10	23.00	53.70	29.70

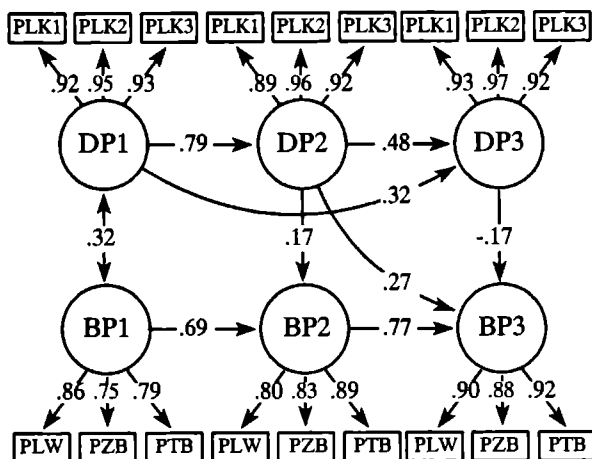
De resultaten van de factoranalyse laten zien dat voor de componenten van geletterdheid Papiamentu twee factoren worden teruggevonden. De deelcomponenten van decoderen laden voor alle drie de meetmomenten hoog op de eerste factor. De deelcomponenten van begrijpend lezen laden voor alle afnamemomenten hoog op de tweede. De percentages verklaarde variantie per meetmoment voor zowel de twee gevonden factoren als cumulatief (respectievelijk 78%, 80%, 83%) zijn hoog. Er is een duidelijke overeenkomst te constateren tussen de factorladingpatronen zowel per meetmoment als per component. De tweedeling in de congruente patronen bevestigt de veronderstelling dat aan geletterdheid Papiamentu een tweedimensionale structuur ten grondslag ligt. De gevonden resultaten van de factoranalyses vormen evidentie voor de aanname dat bij schoolse geletterdheid twee componenten, te weten decoderen en begrijpend lezen, te onderscheiden zijn.

De gevonden correlaties in de data voor geletterdheid Papiamentu duiden erop dat er zowel in de tijd als tussen de twee componenten onderling verbanden te vinden zijn. Door middel van LISREL-analyses wordt nagegaan in hoeverre deze verbanden in een structureel model kunnen worden weergegeven. Bij de LISREL-analyses zijn de factorscoreladingen voor de twee componenten decoderen in het Papiamentu (DP) en begrijpend lezen in het Papiamentu (BP) die uit de factoranalyse verkregen zijn, gefixeerd in het meetmodel ingevoerd.

Twee uitgangspunten dienden als basis voor het model. Allereerst bepaalt de volgorde van de meetmomenten dat prestaties bij een later meetmoment afhankelijk zijn van prestaties bij een eerder meetmoment. De richting van het verband kan nooit tegen de tijdsrichting in gaan. Het tweede uitgangspunt is dat decoderen aan begrijpend lezen prediceert. Dit laatste vindt ondersteuning in de literatuur, waar ervan uitgegaan wordt dat de prestaties in begrijpend lezen deels worden voorspeld vanuit decodeervaardigheid waarover

kinderen beschikken [Gillijns & Verhoeven, 1991; Perfetti 1985]. Hiervan uitgaande is gezocht naar het best passende model. Daartoe is met gebruik van LISREL de sterkte van de invloed voor de relevante relaties berekend. Vervolgens is het model getoetst op passendheid. De verschillende indices zoals de GFI (Goodness of Fit) en AGFI (Adjusted Goodness of Fit), RMSR (Root Mean Squared Residual) en de verhouding tussen de χ^2 en het aantal vrijheidsgraden (df) geven aan in welke mate het model past op de data en dus acceptabel is. De afhankelijkheid in de tijd en de causale verbanden zijn in diagrammen door middel van pijlen gevisualiseerd. Bij de pijlen zijn de coëfficiënten genoteerd, die de mate van predictiviteit aangeven. De latente variabelen zijn omsloten door cirkels en de gemeten variabelen door rechthoeken.

Figuur 4.5 geeft het best passende model voor de afhankelijke relaties tussen de componenten van schoolse geletterdheid, decoderen en begrijpend lezen, op de verschillende momenten in de tijd in het Papiamentu weer. De factorladingen die voor de deelcomponenten in het model zijn opgenomen geven de relatie aan tussen de deelcomponenten en de onderliggende variabele functionele geletterdheid.



Figuur 4.5 Een meet- en structuurmodel voor de relaties tussen de componenten en deelcomponenten van schoolse geletterdheid voor het Papiamentu

Voor het verkregen model leverde de test voor de modelfit de volgende waarden op: $\chi^2=13.26$, $df=6$, $p=.039$ met een goodness-of-fit-index (GFI) van .97 (AGFI=.90; RMSR=.04). De verhouding tussen de chi-kwadraat en het aantal vrijheidsgraden laat zien dat het model redelijk passend is.

Het valt op dat in het algemeen de deelcomponenten een goede indicatie geven voor de latente componenten. De uitkomsten ten aanzien van de causale

relaties tussen de componenten van geletterdheid, hier de latente variabelen decoderen en begrijpend lezen, zijn markant. Vanuit longitudinaal oogpunt is het duidelijk dat voorgaande overeenkomstige prestaties bepalend zijn voor de latere resultaten. Uit het model blijkt dat de relaties in de tijd zowel voor decoderen als voor begrijpend lezen vrij sterk zijn. Het valt op dat de bèta-coëfficiënten voor decoderen lager worden en voor begrijpend lezen hoger. Decoderen op het derde meetmoment is beperkt ($\beta=.48$) afhankelijk van de prestaties op het tweede meetmoment, mede door het effect vanuit decoderen op het eerste meetmoment. Begrijpend lezen op het derde meetmoment is voor 59% afhankelijk van de prestaties bij het tweede meetmoment, terwijl de prestaties bij het eerste meetmoment voor een kleiner deel de score bij de laatste afname indirect voorspellen. Het totale model verklaart op het einde van de basisschool 59% van de variantie in decoderen en 67% van de variantie in begrijpend lezen.

Een berekende bèta-coëfficiënt zou geen reële schatting zijn van de causale relatie tussen decoderen en begrijpend lezen op het eerste meetmoment. Derhalve zijn de variabelen DP1 en BP1 als Ksi-variabelen in de analyse ingevoerd. Omdat deze variabelen zelf geen invloed ondergaan, wordt de relatie tussen beide uitgedrukt in een correlatie en niet in een bèta-waarde. De afhankelijke relatie tussen decoderen en begrijpend lezen is op de verschillende meetmomenten zwak, hetgeen betekent dat de ontwikkeling van deze twee componenten van geletterdheid, decoderen en begrijpend lezen, in steeds grotere mate onafhankelijk gaat verlopen.

4.2 FUNCTIONELE EN SCHOOLSE GELETTERDHEID PAPIAMENTU

Teneinde te kunnen nagaan in hoeverre functionele geletterdheid van het Papiamentu afhankelijk is van schoolse geletterdheid Papiamentu worden eerst de prestaties voor functionele geletterdheid besproken. Daarna worden de eerder verkregen resultaten voor schoolse geletterdheid in verband gebracht met de prestaties voor functionele geletterdheid in het Papiamentu. De causale relaties tussen componenten voor schoolse en functionele geletterdheid Papiamentu worden berekend en in pijldiagrammen samengebracht. Tenslotte worden de verkregen modellen op passendheid getoetst.

Functionele geletterdheid Papiamentu

De toets functionele geletterdheid (zie bijlage 6) bevat 34 items verdeeld over zes onderdelen te weten brief, tv-gids, krant, formulier, plattegrond en boek. Om de scores te kunnen vergelijken zijn de percentages correctscores voor de toets functionele geletterdheid in het Papiamentu berekend. Een overzicht van de uitkomsten is te vinden in tabel 4.9.

Tabel 4.9 Gemiddeld gepercenteerde correctscores, standaarddeviaties en aantal items (*k*) voor de onderdelen van de toets functionele geletterdheid Papiamentu

	\bar{X}_p	sd	k_{items}
Brief	8.15	2.64	6
Tv-gids	7.40	2.55	6
Krant	7.36	2.30	8
Formulier	7.15	2.45	6
Plattegrond	5.98	3.01	4
Boek	7.57	2.53	4

Bij vergelijking van de proportionele scores blijkt de prestatie op het onderdeel brief het hoogst te zijn. Voor het onderdeel plattegrond is de score het laagst met een 60% correctscore. De scores op de andere vier onderdelen zijn vergelijkbaar.

Om na te gaan hoe de verschillende componenten van functionele geletterdheid met elkaar samenhangen, zijn correlaties berekend tussen de onderdelen die in de toets verwerkt zijn. De correlatiematrix in tabel 4.10 geeft de resultaten hiervan weer.

Tabel 4.10 Correlaties tussen de scores voor de onderdelen van de toets voor functionele geletterdheid Papiamentu

	Brief	tv-gids	krant	form	platt
Tv-gids	.49**				
Krant	.41**	.52**			
Formulier	.41**	.45**	.56**		
Plattegrond	.29**	.21*	.23**	.35**	
Boek	.39**	.43**	.47**	.56**	.31**

*= $p < .05$, **= $p < .01$

De samenhang tussen alle onderscheiden componenten van functionele geletterdheid is groot en significant.

Vervolgens is factoranalyse uitgevoerd om na te gaan in hoeverre er sprake is van verschillende onderliggende factoren. De vraag hierbij is of meerdere onderliggende factoren de prestatie op onderscheiden functionele aspecten bepalen. De resultaten van de factoranalyse zijn te vinden in tabel 4.11.

Tabel 4.11 *Factorloadingen voor de componenten van functionele geletterdheid in het Papiamentu*

	Factor
Brief	.70
Tv-gids	.74
Krant	.77
Formulier	.80
Plattegrond	.50
Boek	.76

Alle zes de componenten van functionele geletterdheid Papiamentu laden hoog op één factor. Dit betekent dat er sprake is van een eendimensionale structuur. De onderscheiden componenten gaan terug op dezelfde onderliggende variabele: functionele geletterdheid. De gevonden factor verklaart 52% van de variantie.

Relatie tussen schoolse en functionele geletterdheid in het Papiamentu

Teneinde de relatie tussen schoolse en functionele geletterdheid na te gaan zijn correlaties berekend tussen aan de ene kant de deelcomponenten van functionele geletterdheid in het Papiamentu en aan de andere kant de deelcomponenten van decoderen en begrijpend lezen over de drie meetmomenten. Bij de berekening van de samenhang is gebruik gemaakt van de factorloadingen voor de componenten decoderen en begrijpend lezen.

Tabel 4.12 *Correlaties tussen de onderdelen van functionele geletterdheid en de componenten van schoolse geletterdheid, decoderen (DP) en begrijpend lezen (BP) in het Papiamentu*

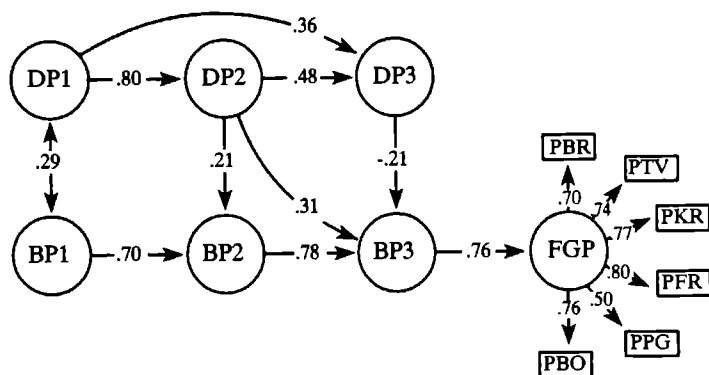
	Meetmoment 1		Meetmoment 2		Meetmoment 3	
	DP	BP	DP	BP	DP	BP
Brief	.27**	.37**	.39**	.47**	.20*	.49**
Tv-gids	.40**	.40**	.44**	.51**	.29**	.59**
Krant	.23**	.37**	.36**	.49**	.19*	.55**
Formulier	.23**	.37**	.29**	.57**	.12	.63**
Plattegrond	.14	.35**	.19*	.41**	.14	.44**
Boek	.22**	.40**	.29**	.51**	.18*	.55**

*= $p < .05$, **= $p < .01$

Uit tabel 4.12 is af te lezen dat alle zes de componenten van functionele geletterdheid positief correleren met de componenten decoderen en begrijpend lezen bij alle meetmomenten. Uit de kolomgemiddelden blijkt dat de samenhang tussen begrijpend lezen en functionele geletterdheid sterker wordt naarmate de kinderen vorderen en dat daartegenover de samenhang tussen decoderen en functionele geletterdheid afneemt door de tijd heen. Begrijpend lezen op het derde meetmoment hangt het sterkst samen met componenten van functionele geletterdheid.

Op basis van het eerder gepresenteerde ontwikkelingsmodel voor schoolse geletterdheid (zie figuur 4.5) en de gevonden correlaties tussen de componenten van schoolse en functionele geletterdheid is een model ontworpen om de afhankelijkheid tussen schoolse en functionele geletterdheid voor het Papiamentu te bepalen. De eerder verkregen factorladingen zijn ingevoerd in het meetmodel voor functionele geletterdheid. Met behulp van LISREL-analyses zijn de onderlinge oorzakelijke verbanden in het model berekend. Het model is vervolgens op passendheid getoetst.

Voor het verkregen model leverde de test voor de fit de volgende waarden op: $\chi^2=24.76$, $df=11$, $p=.010$ met een goodness of fit index (GFI) van .95 (AGFI=.87; RMSR=.05). De verhouding tussen de chi-kwadraat en het aantal vrijheidsgraden laat zien dat het model redelijk passend is. Het resultaat van de LISREL-analyses is in figuur 4.6 afgebeeld.



Figuur 4.6 Een meet- en structuurmodel voor de relaties tussen deelcomponenten van schoolse en functionele geletterdheid voor het Papiamentu

Uit het model blijkt dat de relaties in de tijd zowel voor decoderen als voor begrijpend lezen vrij sterk zijn. Er kan verder geconcludeerd worden dat de relatie tussen schoolse geletterdheid en functionele geletterdheid via begrijpend lezen loopt. Dit houdt in dat voor het Papiamentu decoderen de mate van

functionele geletterdheid aan het eind van de basisschool slechts indirect beïnvloedt. Tenslotte kan worden opgemerkt dat op het einde van de basisschool functionele geletterdheid Papiamentu voor 58% wordt verklaard door de prestaties voor begrijpend lezen op dat moment. Dit geeft tegelijkertijd een indicatie voor de relatie tussen schoolse en functionele geletterdheid Papiamentu. Het totale model in figuur 4.6 verklaart 58% van de variantie in de scores.

4.3 ONTWIKKELING VAN SCHOOLSE GELETTERDHEID NEDERLANDS

Analoog aan de beschrijving van de ontwikkeling van het Papiamentu zullen bij de bespreking van ontwikkeling van schoolse geletterdheid in het Nederlands twee niveaus worden onderscheiden: decoderen en begrijpend lezen. De resultaten voor het Papiamentu bevestigden de gepostuleerde tweeledigheid in het verklaringsmodel voor schoolse geletterdheid. Uit de resultaten voor schoolse geletterdheid Nederlands zal dienen te blijken in hoeverre deze tweedeling ook voor het Nederlands van toepassing is. Ten behoeve van de vergelijkbaarheid van de bevindingen bij beide talen zullen zoveel mogelijk dezelfde aspecten besproken worden. Naast de relaties in de tijd zal de mate van afhankelijkheid tussen begrijpend lezen en decoderen in het Nederlands centraal staan. De relatiepatronen die gevonden worden, zullen op passendheid worden getoetst en in structurele modellen worden samengebracht.

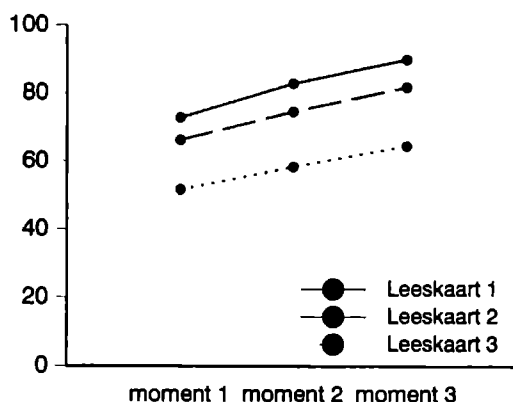
Ontwikkeling decoderen Nederlands

Om de resultaten voor het onderdeel decoderen na te gaan zijn de prestaties van de leerlingen op de toetsen voor de drie leesniveaus bepaald. In tabel 4.13 worden de resultaten gepresenteerd op de drie leeskaarten van de Drie-minutentoets voor het Nederlands over drie meetmomenten.

Tabel 4.13 Gemiddelden en standaarddeviaties op de drie leeskaarten van de Drie-minutentoets in het Nederlands voor drie meetmomenten (mm)

	Taak	\bar{X}	sd
Mm1	Leeskaart 1	72.82	19.90
	Leeskaart 2	66.22	23.56
	Leeskaart 3	51.57	17.85
Mm2	Leeskaart 1	82.83	20.75
	Leeskaart 2	74.61	22.88
	Leeskaart 3	58.29	17.87
Mm3	Leeskaart 1	89.95	19.72
	Leeskaart 2	81.79	21.45
	Leeskaart 3	64.47	17.69

Uit de stijgende scores voor leestaken op de drie meetmomenten (tabel 4.13) valt op te maken dat de decodeervaardigheid in het Nederlands van de kinderen toeneemt. De ontwikkeling per leesniveau over de drie meetmomenten is in figuur 4.7 grafisch weergegeven.

**Figuur 4.7** Gemiddelde absolute scores op de drie leeskaarten voor het Nederlands voor drie meetmomenten

Uit de figuur valt af te lezen dat voor alle leeskaarten sprake is van toenemende prestaties. Het valt op dat de afstand tussen de scores in de tijd voor de drie leeskaarten op de drie meetmomenten nagenoeg gelijk blijft. Dit betekent dat de vaardigheid om eenlettergrepige woorden, eenlettergrepige woorden met

medeklinkerclusters en meerlettergrepen woorden te decoderen en te verklaren voor alle drie de niveaus in vergelijkbare mate toeneemt.

Vervolgens wordt met behulp van variantie-analyse, met tijd en leeskaart als hoofdeffecten, getoetst in hoeverre de waargenomen tendenties met betrekking tot de verschillen tussen de gemiddelden in de tijd een significante groei opleveren. Ook wordt via effectmeting de mate van parallelle ontwikkeling van de leesniveaus nagegaan. In tabel 4.14 zijn de resultaten opgenomen van de variantie-analyse voor de prestaties op de decodeertaken op de drie meetmomenten.

Tabel 4.14 Resultaten van variantie-analyse voor decoderen in het Nederlands voor de factoren tijd en leeskaart

Factor	SS	df	MS	F	p
Tijd (TD)	27287.11	2,254	13643.56	103.85	<.001
Leeskaart (LK)	115467.27	2,254	57733.64	560.35	<.001
TD x LK	562.48	4,508	140.62	3.66	<.01

Uit het resultaat van de variantie-analyse blijkt dat er sprake is van een significante vooruitgang in de ontwikkeling van decoderen in het Nederlands. Zowel voor de factor tijd als voor de factor leeskaart is het effect significant. Dit houdt in dat er substantiële verschillen zijn tussen de prestaties op de drie niveaus van decoderen die aan de hand van de drie leeskaarten worden getoetst. De toename in prestatie voor decoderen bij de opeenvolgende meetmomenten is significant. Het interactie-effect tussen de factoren tijd en leeskaart is eveneens significant. Genoemde interactie wijst erop dat de scores op de drie leeskaarten toch niet in gelijke mate toenemen.

Samenhang tussen de niveaus van decoderen Nederlands

Er zijn correlaties berekend tussen de scores op de drie leeskaarten bij de verschillende meetmomenten met het doel te achterhalen in hoeverre er sprake is van samenhang tussen de drie niveaus van decoderen in de tijd. Tabel 4.15 bevat de matrix voor de correlaties tussen de prestaties op de drie leeskaarten over de drie meetmomenten.

Tabel 4.15 *Correlaties tussen de prestaties op de drie leeskaarten voor Nederlands per meetmoment (mm)*

	Taak	NLK1	NLK2
Mm1	Nederlands Leeskaart 2	.90**	
	Nederlands Leeskaart 3	.87**	.92**
Mm2	Nederlands Leeskaart 2	.84**	
	Nederlands Leeskaart 3	.77**	.86**
Mm3	Nederlands Leeskaart 2	.90**	
	Nederlands Leeskaart 3	.82**	.90**

*= $p < .05$, **= $p < .01$

De correlaties geven aan dat de prestaties op alle leeskaarten op elk meetmoment sterk positief met elkaar samenhangen. Alle correlaties zijn hoog en significant. De gemiddelden van de correlatiecoëfficiënten per meetmoment geven aan dat er een duidelijke samenhang is tussen de scores voor de onderscheiden leesniveaus onderling.

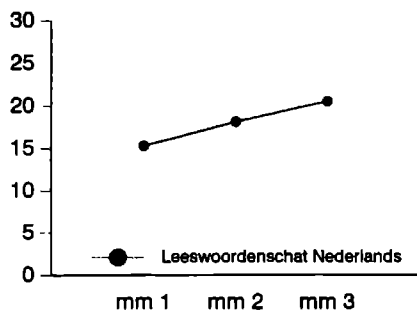
Ontwikkeling begrijpend lezen Nederlands

Om inzicht te verkrijgen in de prestaties van de leerlingen op begrijpend lezen in het Nederlands zijn de resultaten op de toetsen voor leeswoordenschat, zinsbegrip en tekstbegrip bepaald. Tabel 4.16 geeft een overzicht van de gemiddelden en standaarddeviaties.

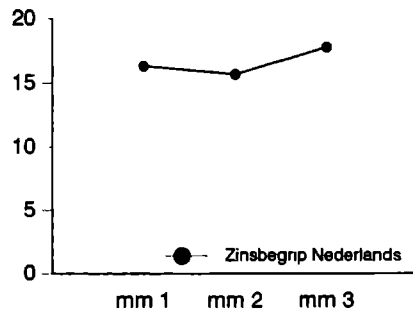
Tabel 4.16 *Gemiddelden en standaarddeviaties voor leeswoordenschat ($k=42$), zinsbegrip ($k=40$) en tekstbegrip ($k=30$) in het Nederlands op drie meetmomenten (mm)*

	Taak	\bar{X}	sd
Mm1	Leeswoordenschat	15.28	5.57
	Zinsbegrip	16.30	6.79
	Tekstbegrip	18.02	5.57
Mm2	Leeswoordenschat	18.12	6.82
	Zinsbegrip	15.66	7.95
	Tekstbegrip	20.41	6.18
Mm3	Leeswoordenschat	20.51	7.67
	Zinsbegrip	17.78	8.38
	Tekstbegrip	22.01	6.39

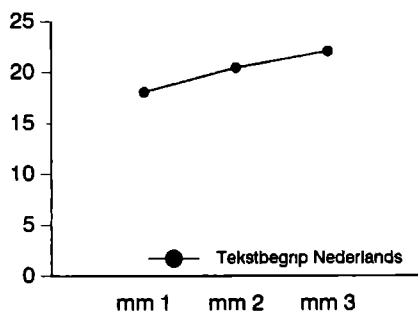
In de figuren 4.8, 4.9 en 4.10 worden de scores voor leeswoordenschat, zinsbegrip en tekstbegrip op de drie meetmomenten grafisch weergegeven.



Figuur 4.8 *Gemiddelde absolute scores voor leeswoordenschat in het Nederlands op drie meetmomenten*



Figuur 4.9 *Gemiddelde absolute scores voor zinsbegrip in het Nederlands op drie meetmomenten*



Figuur 4.10 *Gemiddelde absolute scores voor tekstbegrip in het Nederlands op drie meetmomenten*

De figuren geven aan dat de scores op de onderdelen leeswoordenschat en tekstbegrip duidelijk een ontwikkeling vertonen. De ontwikkeling van het onderdeel zinsbegrip is trager. Aan de hand van variantie-analyses is nagegaan of er sprake is van een significante groei bij de drie deelcomponenten. De resultaten van de variantie-analyse voor de prestaties inzake leeswoordenschat, zinsbegrip en tekstbegrip over de drie meetmomenten met tijd en taak als hoofdeffecten zijn in tabel 4.17 opgenomen.

Tabel 4.17 Resultaten van variantie-analyse voor leeswoordenschat, zinsbegrip en tekstbegrip in het Nederlands voor de factoren tijd en deelcomponent

Factor	SS	df	MS	F	p
Tijd (TD)	1922.60	2,332	961.30	60.95	<.001
Deelcomponent (DC)	3105.61	2,332	1552.81	51.67	<.001
TD x DC	582.74	4,664	145.69	14.75	<.001

Uit de resultaten van de variantie-analyse blijkt dat het hoofdeffect tijd significant is. Dit houdt in dat de eerder waargenomen verschillen in scores tussen de meetmomenten een substantiële groei betekenen. Daarnaast blijkt sprake van een significante interactie tussen beide effecten, hetgeen erop duidt dat het tempo van ontwikkeling van de prestaties op de drie onderdelen verschillend is.

Samenhang tussen deelcomponenten begrijpend lezen Nederlands

Om te onderzoeken of er sprake is van samenhang tussen de verschillende deelcomponenten van begrijpend lezen onderling zijn correlaties berekend tussen al de deelcomponenten. Tabel 4.18 geeft de correlatiematrix voor de samenhang tussen de scores voor leeswoordenschat, zinsbegrip en tekstbegrip voor de drie meetmomenten.

Tabel 4.18 *Correlaties tussen de scores voor leeswoordenschat (NLW), zinsbegrip (NZB) en tekstbegrip Nederlands op de drie meetmomenten (mm)*

		NLW	NZB
Mm1	Nederlands zinsbegrip	.52**	
	Nederlands tekstbegrip	.68**	.49**
Mm2	Nederlands zinsbegrip	.73**	
	Nederlands tekstbegrip	.74**	.62**
Mm3	Nederlands zinsbegrip	.74**	
	Nederlands tekstbegrip	.76**	.60**

*= $p < .05$, **= $p < .01$

Uit de tabel valt af te lezen dat de prestaties voor alle deelcomponenten op alle meetmomenten positief met elkaar correleren.

Relatie decoderen en begrijpend lezen Nederlands

Om voor het Nederlands inzicht te krijgen in de relatie tussen decoderen en begrijpend lezen zijn eerst correlaties berekend tussen de scores van de verschillende niveaus van decoderen en de drie deelcomponenten van begrijpend lezen. In tabel 4.19 is de correlatiematrix weergegeven voor alle scores op de toetsen voor schoolse geletterdheid in het Nederlands.

Tabel 4.19 *Correlaties tussen de scores voor de drie leeskaarten, leeswoordenschat, zinsbegrip en tekstbegrip voor Nederlands op drie meetmomenten (mm)*

		leeswoordenschat	zinsbegrip	tekstbegrip
Mm1	Ned. Leeskaart 1	.35**	.15*	.42**
	Ned. Leeskaart 2	.37**	.17*	.45**
	Ned. Leeskaart 3	.45**	.27**	.47**
Mm2	Ned. Leeskaart 1	.29**	.12	.45**
	Ned. Leeskaart 2	.25**	.13	.46**
	Ned. Leeskaart 3	.46**	.40**	.58**
Mm3	Ned. Leeskaart 1	.42**	.26**	.47**
	Ned. Leeskaart 2	.46**	.32**	.52**
	Ned. Leeskaart 3	.54**	.49**	.57**

*= $p < .05$, **= $p < .01$

Er valt af te lezen dat de scores voor de componenten van decoderen over het algemeen positief samenhangen met die van de componenten voor begrijpend lezen. Voor leeswoordenschat en tekstbegrip zijn de correlaties met de decodeertaken steeds significant. Behalve voor leeskaart 3 is de samenhang tussen zinsbegrip en de decodeertaken niet op alle meetmomenten significant. Daarnaast blijken de correlaties tussen de componenten van decoderen en die van begrijpend lezen toe te nemen naarmate de woorden complexer worden.

Er is vervolgens factoranalyse uitgevoerd om te achterhalen of de onderliggende structuur van geletterdheid in het Nederlands voor de drie momenten overeenkomt. Nadat eerst de correlaties tussen alle deelcomponenten waren berekend, zijn de factoranalyses uitgevoerd. Daarbij is gebruik gemaakt van principale componentenanalyse, waarbij de factorpatroonmatrices geroteerd zijn volgens Varimax. Tabel 4.20 geeft een overzicht van de resultaten van de factoranalyse voor alle deelcomponenten van schoolse geletterdheid Nederlands.

Tabel 4.20 *Factorstructuurmatrix voor de scores op de drie leeskaarten, leeswoordenschat, zinsbegrip en tekstbegrip voor Nederlands op drie meetmomenten*

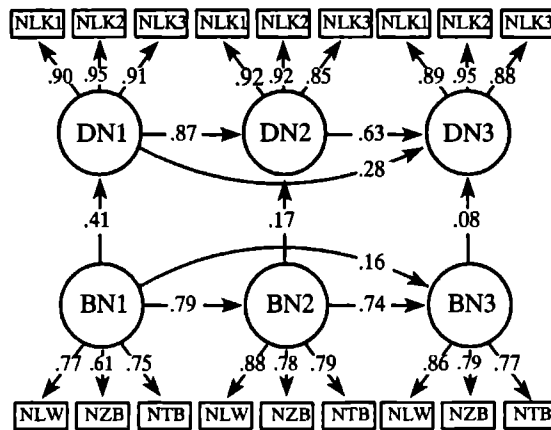
	Meetmoment 1		Meetmoment 2		Meetmoment 3	
	F1	F2	F1	F2	F1	F2
Leeskaart 1	.95	.14	.92	.11	.94	.17
Leeskaart 2	.96	.17	.96	.09	.95	.23
Leeskaart 3	.92	.27	.86	.37	.86	.39
Leeswoordenschat	.26	.83	.16	.91	.29	.89
Zinsbegrip	-.01	.83	.03	.90	.10	.90
Tekstbegrip	.35	.78	.40	.79	.37	.79
Verklaarde variantie (%)	59.30	23.00	59.40	26.00	66.00	20.70

De uitkomsten van de factoranalyse laten zien dat voor de componenten van geletterdheid Nederlands twee factoren worden teruggevonden. De factorscores voor de deelcomponenten van decoderen die telkens hoog op factor 1 laden zijn over het algemeen hoger dan de factorscores voor de drie deelcomponenten van begrijpend lezen. De deelcomponenten van begrijpend lezen laden voor alle afnamemomenten hoog op de tweede factor. De percentages verklaarde variantie per meetmoment voor zowel de twee gevonden factoren als cumulatief (totaal verklaarde variantie respectievelijk 82%, 85%, 87%) zijn hoog. De factorscorepatronen voor de meetmomenten en de onderscheiden factoren in de factorstructuurmatrices vertonen duidelijke overeenkomst. De veronderstelling dat er bij geletterdheid in het Nederlands sprake is van een tweedimensionale

onderliggende structuur wordt door de terugkerende tweedeling en de congruente factorscorepatronen bevestigd.

De gevonden correlaties in de data voor geletterdheid Nederlands geven aan dat er zowel in de tijd als tussen de componenten verbanden te vinden zijn. Om te onderzoeken in hoeverre er bij deze gevonden verbanden sprake is van causaliteit worden LISREL-analyses uitgevoerd. De factorscores voor de twee componenten decoderen Nederlands (DN) en begrijpend lezen Nederlands (BN) die uit de factoranalyse verkregen zijn, dienden als invoer voor de LISREL-analyses. Teneinde verklarende modellen te vinden die op deze specifieke data passen, fungeerden, analoog aan de procedure bij het Papiamentu, twee uitgangspunten als basis voor het opzetten van het model. Ten eerste bepaalt de volgorde van de meetmomenten uiteraard de richting van de beïnvloeding. Het tweede uitgangspunt is de aanname dat decoderen voorafgaat aan begrijpend lezen. Op basis hiervan is gezocht naar het best passende model. De sterkten van de causale relaties zijn berekend en het model is vervolgens getoetst op passendheid.

Figuur 4.11 geeft het best passende model voor de afhankelijke relaties tussen de componenten van schoolse geletterdheid in het Nederlands, te weten decoderen en begrijpend lezen, op de verschillende momenten in de tijd weer. Voor de relatie tussen de geobserveerde variabelen en de latente variabelen, decoderen en begrijpend lezen, zijn de verkregen factorscores in het meetmodel opgenomen. Voor de relaties tussen de componenten decoderen en begrijpend lezen zijn gestandaardiseerde oplossingen berekend.



Figuur 4.11 Een meet- en structuurmodel voor de relaties tussen de componenten en deelcomponenten van schoolse geletterdheid voor het Nederlands

Voor het verkregen model leverde de test voor de modelfit de volgende waarden op: $\chi^2_{4.29}$, $df=6$, $p=.64$ met een goodness-of-fit-index van .99 (AGFI=.97; RMSR=.02). De verhouding tussen de chi-kwadraat en het aantal vrijheidsgraden laat zien dat het model goed passend is. Ook de hoge p-waarde geeft hiervoor een duidelijke indicatie.

De deelcomponenten zijn duidelijke indicatoren van de onderliggende latente componenten decoderen en begrijpend lezen. De uitkomsten ten aanzien van de causale relaties tussen de componenten van geletterdheid zijn opvallend. Vanuit longitudinaal oogpunt komt duidelijk naar voren dat voorgaande overeenkomstige prestaties bepalend zijn voor de latere resultaten. Uit het model blijkt dat de relaties in de tijd zowel voor decoderen als voor begrijpend lezen vrij sterk zijn. Het valt op dat de bèta-coëfficiënten voor decoderen en begrijpend lezen tussen de twee laatste meetmomenten kleiner worden. Dit vindt zijn oorzaak in het feit dat bij beide componenten het eerste meetmoment ook een gedeelte van de prestaties voorspelt. Het model laat zien dat decoderen en begrijpend lezen in het Nederlands op het derde moment, zij het voor een gering deel, al direct voorspelbaar zijn bij het eerste meetmoment. Het totale model verklaart voor decoderen 77% en voor begrijpend lezen 84% van de variantie.

De mate waarin begrijpend lezen afhangt van decoderen is klein en neemt af naar gelang de kinderen vorderen. De invloed van decoderen is bij de derde meting aanzienlijk afgenomen is nog maar net significant. Zowel voor decoderen als begrijpend lezen op het derde meetmoment is naast een indirect effect ook een direct effect te zien vanuit het eerste meetmoment.

4.4 FUNCTIONELE EN SCHOOLSE GELETTERDHEID NEDERLANDS

Teneinde te onderzoeken in hoeverre functionele geletterdheid Nederlands afhankelijk is van schoolse geletterdheid Nederlands worden eerst de prestaties voor functionele geletterdheid aan de orde gesteld. Vervolgens worden de eerder verkregen resultaten voor schoolse geletterdheid in verband gebracht met de prestaties voor functionele geletterdheid. De causale relaties tussen componenten voor schoolse en functionele geletterdheid Nederlands worden berekend en in LISREL-modellen samengebracht. Tenslotte wordt de passendheid van de modellen getoetst.

Functionele geletterdheid Nederlands

De toets die afgenomen is om functionele geletterdheid in het Nederlands te meten bevat, evenals de overeenkomstige toets in het Papiamentu, 34 items verdeeld over zes onderdelen te weten brief, tv-gids, krant, formulier, plattegrond en boek. Er zijn percentages correctscores voor de toets functionele geletterdheid in het Nederlands berekend om de scores te kunnen vergelijken. Tabel 4.21 geeft een overzicht van de resultaten op de onderscheiden onderdelen van de toets functionele geletterdheid Nederlands.

Tabel 4.21 *Gemiddelde gepercenteerde correctscores, standaarddeviaties en het aantal items (k) voor de onderdelen van de toets functionele geletterdheid Nederlands*

	\bar{X}_p	sd	k _{items}
Brief	7.48	2.35	6
Tv-gids	7.91	2.38	6
Krant	7.17	2.01	8
Formulier	7.23	2.43	6
Plattegrond	5.94	2.83	4
Boek	7.70	2.45	4

Uit de berekende proportionele scores blijkt dat de prestaties op de onderdelen vergelijkbaar zijn. Het onderdeel plattegrond, dat betrekking heeft op schriftelijke instructies gecombineerd met ruimtelijke oriëntatie blijft met 60% correctscore onder het gemiddelde percentage (72%) correctscore voor alle onderdelen.

Om de samenhang tussen de verschillende componenten van functionele geletterdheid in het Nederlands na te gaan, zijn correlaties berekend tussen de zes onderdelen die in de toets verwerkt zijn. Tabel 4.22 bevat de matrix met de resultaten van de berekende correlaties.

Tabel 4.22 *Correlaties tussen de scores voor de onderdelen van de toets voor functionele geletterdheid Nederlands*

	Brief	tv-gids	krant	form	platt
Tv-gids	.47**				
Krant	.39**	.59**			
Formulier	.37**	.49**	.57**		
Plattegrond	.26**	.37**	.38**	.29**	
Boek	.42**	.49**	.49**	.43**	.19*

*= $p < .05$, **= $p < .01$

Uit tabel 4.22 valt af te lezen dat de samenhang tussen alle onderscheiden componenten van functionele geletterdheid positief en significant is. De correlatie tussen de variabelen plattegrond en boek is significant op niveau $\alpha = .05$. Van de onderdelen van functionele geletterdheid vertoont het onderdeel plattegrond de minste samenhang. De samenhang tussen de rest van de onderdelen van functionele geletterdheid is beduidend hoger en significant op niveau $\alpha = .01$. De sterkste correlaties zijn te vinden tussen enerzijds het onderdeel tv-gids en anderzijds het onderdeel krant en krant en formulier.

Om na te gaan in hoeverre er sprake is van verschillende onderliggende factoren is vervolgens factoranalyse uitgevoerd voor de onderdelen van functionele geletterdheid Nederlands. De resultaten van de factoranalyse zijn te vinden in tabel 4.23.

Tabel 4.23 *Factorscores voor de componenten van functionele geletterdheid in het Nederlands*

	Factor 1
Brief	.67
Tv-gids	.80
Krant	.82
Formulier	.74
Plattegrond	.53
Boek	.71

De resultaten van de factoranalyse in de tabel laten zien dat de zes onderscheiden componenten van functionele geletterdheid Nederlands hoog laden op één factor. Deze eendimensionale structuur betekent dat de verschillende componenten teruggaan op dezelfde onderliggende variabele, waarbij de gevonden factor 51% van de variantie verklaart.

Relatie tussen schoolse en functionele geletterdheid in het Nederlands

Teneinde de relatie tussen schoolse en functionele geletterdheid in het Nederlands te onderzoeken zijn correlaties berekend tussen de deelcomponenten van functionele geletterdheid Nederlands enerzijds en de deelcomponenten van decoderen en begrijpend lezen over de drie meetmomenten anderzijds. Daarbij zijn de factorscores voor de componenten decoderen en begrijpend lezen gebruikt voor de berekening van de correlaties.

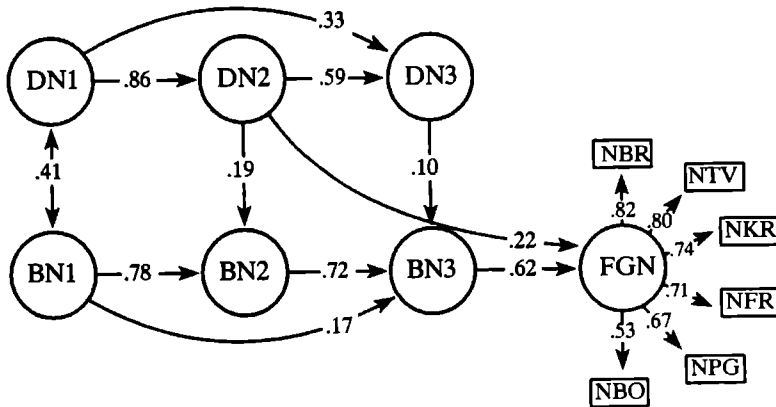
Tabel 4.24 *Correlaties tussen de onderdelen van functionele geletterdheid en de componenten van schoolse geletterdheid, decoderen (DN) en begrijpend lezen (BN) in het Nederlands*

	Meetmoment 1		Meetmoment 2		Meetmoment 3	
	DN	BN	DN	BN	DN	BN
Brief	.28**	.40**	.27**	.41**	.21**	.49**
Tv-gids	.34**	.41**	.35**	.51**	.31**	.58**
Krant	.46**	.42**	.47**	.49**	.42**	.58**
Formulier	.37**	.39**	.41**	.49**	.40**	.55**
Plattegrond	.17*	.30**	.22**	.44**	.21*	.40**
Boek	.40**	.33**	.41**	.41**	.36**	.47**

Uit tabel 4.24 valt af te lezen dat alle zes de componenten van functionele geletterdheid positief correleren met de componenten decoderen en begrijpend lezen bij alle meetmomenten. De kolomgemiddelden geven aan dat de samenhang tussen begrijpend lezen en functionele geletterdheid Nederlands sterker wordt naarmate de kinderen ouder worden en dat daartegenover de samenhang tussen decoderen en functionele geletterdheid enigszins afneemt. Begrijpend lezen op het derde meetmoment hangt het sterkst samen met de onderdelen van functionele geletterdheid.

Uitgaande van het tweeledige ontwikkelingsmodel voor schoolse geletterdheid Nederlands (zie figuur 4.11) en de gevonden correlaties tussen de componenten van schoolse en functionele geletterdheid is een LISREL-model ontworpen om de afhankelijkheid tussen schoolse en functionele geletterdheid voor het Nederlands te bepalen. De test voor de fit leverde voor het verkregen model de volgende waarden op: $\chi^2=8.85$, $df=10$, $p=.55$ met een goodness of fit index (GFI) van .98 (AGFI=.95; RMSR=.02). De indices voor de fit, de hoge p-waarde en de verhouding tussen de chi-kwadraat en het aantal vrijheidsgraden laten zien dat het model redelijk passend is.

Figuur 4.12 geeft het best passende model voor de relaties tussen de onderdelen voor schoolse geletterdheid en functionele geletterdheid in het Nederlands.



Figuur 4.12 Een meet- en structuurmodel voor de relaties tussen de componenten en deelcomponenten van schoolse en die van functionele geletterdheid voor het Nederlands

Het model laat door de hoge waarden zien dat de relaties in de tijd zowel voor decoderen als voor begrijpend lezen vrij sterk zijn. De coëfficiënten bevestigen de tendens die de correlatieve analyse indiceerde: naarmate de kinderen vorderen, wordt begrijpend lezen steeds minder afhankelijk van decoderen. Dit duidt op min of meer onafhankelijke ontwikkeling van decoderen en begrijpend lezen in het Nederlands na het vijfde leerjaar. Het model laat verder zien dat zowel decoderen als begrijpend lezen in het Nederlands op het derde moment in hoge mate voorspelbaar zijn bij het eerste meetmoment. Een belangrijke conclusie is dat de relatie tussen schoolse geletterdheid en functionele geletterdheid Nederlands via begrijpend lezen loopt. Dit houdt in dat voor het Nederlands decoderen de mate van functionele geletterdheid aan het eind van de basisschool voornamelijk indirect beïnvloedt en wel via begrijpend lezen. Tenslotte kan worden opgemerkt dat functionele geletterdheid Nederlands voor 38% wordt verklaard door begrijpend lezen bij het laatste meetmoment en verder op directe wijze in een zeer geringe mate van 5% door decoderen bij het tweede meetmoment. Het totale model verklaart 56% van de variantie voor functionele geletterdheid.

4.5 TWEETALIGE GELETTERDHEID PAPIAMENTU EN NEDERLANDS

Bij de operationalisering van de variabelen die de (deel)componenten vormen van schoolse en functionele geletterdheid in het Papiamentu en het Nederlands is ernaar gestreefd om door middel van het instrumentarium zoveel mogelijk vergelijkbare prestaties te meten in de beide talen. Daartoe (zie hoofdstuk 3) zijn zoveel mogelijk equivalente toetsen voor de twee talen ontwikkeld. Daarbij aansluitend wordt in deze paragraaf de mate van geletterdheid in het Papiamentu en in het Nederlands vergeleken, waarbij wordt onderzocht welke de cross-linguïstische relaties zijn bij de verwerving van tweetalige geletterdheid.

Eerst worden de prestaties van de leerlingen voor beide talen gepresenteerd en vergeleken, waarbij ingegaan wordt op overeenkomsten en verschillen tussen de prestaties voor de verschillende (deel)componenten van schoolse en functionele geletterdheid. Vervolgens wordt nagegaan of er sprake is van samenhang tussen de (deel)componenten van geletterdheid in de twee talen. Met gebruik van LISREL-analyses wordt gezocht naar causale relaties, die vervolgens in modellen worden samengebracht. Voor elk van die modellen wordt de passendheid nagegaan.

Tweetalige ontwikkeling van schoolse geletterdheid

Uit de factoranalyses inzake schoolse geletterdheid in het Papiamentu en in het Nederlands is gebleken dat de factorstructuur voor de twee talen in hoge mate vergelijkbaar is. Daarbij wordt de eerste factor gedomineerd door decoderen en de tweede factor door begrijpend lezen. Omdat deze bidimensionale indeling van schoolse geletterdheid voor beide talen empirische bevestiging vindt in de data, wordt de gevonden tweedeling verder aangehouden. Deze dient als basis voor de vergelijking van de resultaten van de verwerving van schoolse geletterdheid in de twee talen. Bij de bespreking van de tweetalige ontwikkeling van schoolse geletterdheid in het Papiamentu en het Nederlands wordt eerst de ontwikkeling van decoderen in de twee talen vergeleken. Vervolgens komt de ontwikkeling van begrijpend lezen aan bod.

Tweetalige ontwikkeling van decoderen

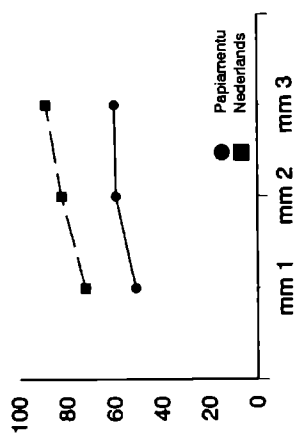
Aan de hand van t-testen is nagegaan in welke mate er sprake is van verschillen in prestatieniveau voor decoderen bij de drie meetmomenten voor de twee talen Papiamentu en Nederlands. Bij het combineren van de twee talen neemt de kans toe op ontbrekende waarden. Als gevolg van het verschil in N zullen er kleine verschillen te zien zijn vergeleken met gemiddelde scores die eerder voor het Papiamentu en het Nederlands afzonderlijk berekend zijn. In tabel 4.25 staan de resultaten van de t-test voor de deelcomponenten van decoderen voor de twee talen.

Tabel 4.25 Gemiddelden, standaarddeviaties en *t*-teststatistieken voor de leeskaarten op drie niveaus voor Papiamentu en Nederlands op drie meetmomenten (mm)

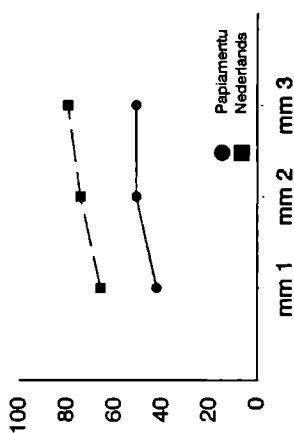
		Papiamentu		Nederlands		t	df	p
		\bar{X}	sd	\bar{X}	sd			
Mm1	Leeskaart 1	51.20	15.06	72.57	20.14	-19.27	184	<.001
	Leeskaart 2	42.30	16.04	65.95	23.76	-20.55	184	<.001
	Leeskaart 3	40.72	15.37	51.15	17.79	-11.60	184	<.001
Mm2	Leeskaart 1	59.61	14.62	82.41	20.65	-19.52	157	<.001
	Leeskaart 2	50.79	16.14	74.41	22.93	-19.78	157	<.001
	Leeskaart 3	49.69	16.22	58.04	17.89	-08.77	157	<.001
Mm3	Leeskaart 1	60.25	15.14	89.02	20.68	-19.79	103	<.001
	Leeskaart 2	50.86	17.39	79.69	22.51	-20.58	103	<.001
	Leeskaart 3	53.67	16.68	61.83	18.19	-06.51	103	<.001

Uit het overzicht blijkt dat de gemiddelde scores op de leeskaarten voor het Nederlands voor alle kaarten en voor alle meetmomenten hoger liggen dan de scores voor Papiamentu. Dit houdt in dat zowel op het decodeerniveau voor eenlettergreppige woorden met CVC-patronen, eenlettergreppige woorden met CC-clusters als op dat van meerlettergreppige woorden de scores voor het Nederlands hoger liggen. Het prestatieverschil is op alle niveaus van decoderen voor alle meetmomenten substantieel. Om een beeld te verkrijgen van de ontwikkeling van het Papiamentu en het Nederlands in de bovenbouw van de basisschool, zijn de tweetalige decodeervaardigheden op verschillende niveaus in tweetalig longitudinaal perspectief bekeken en grafisch weergegeven. De gemiddelde scores voor Papiamentu en Nederlands voor de verschillende woordstructuren op de drie meetmomenten zijn in de figuren 4.13a, 4.13b en 4.13c weergegeven.

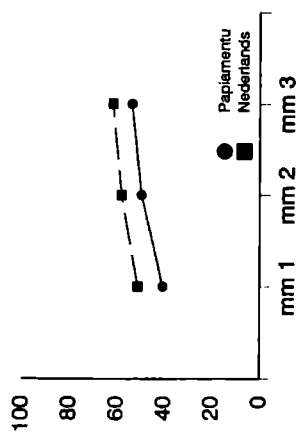
Uit de figuren kunnen enkele globale tendenties worden afgeleid. Zowel voor het Papiamentu als voor het Nederlands is er sprake van groei in decodeervaardigheid. Daarbij toont de afbeelding het verschil in ontwikkelingsniveau. Op de afbeelding is te zien dat de verschillen door de tijd heen blijven bestaan. Dit betekent dat de achterstand die decoderen Papiamentu heeft op het Nederlands niet wordt ingelopen in de bovenbouw van de basisschool. Voor de minder complexe woorden wordt het verschil in decodeerprestaties zelfs groter. Deze en andere tendenties worden verder getoetst op significantie. Aan de hand van variantie-analyses met de scores voor de leeskaarten in het Papiamentu en het Nederlands zijn de ontwikkelingen als herhaalde metingen met tijd, taal en woordstructuur als hoofdeffecten op significantie getoetst.



Figuur 4.13a Ontwikkeling decoderen CVC-woorden voor Papiamentu en Nederlands



Figuur 4.13b Ontwikkeling decoderen CC-cluster-woorden voor Papiamentu en Nederlands



Figuur 4.13c Ontwikkeling decoderen meerlettergrepen woorden voor Papiamentu en Nederlands

Daarbij is onderscheid gemaakt tussen woorden met CVC-patronen (leeskaart 1), CC-patronen (leeskaart 2) en meerlettergrepige woorden (leeskaart 3). De resultaten van de variantie-analyse voor decoderen in de twee talen zijn in tabel 4.26 opgenomen.

Tabel 4.26 Resultaten van variantie-analyse voor drie leeskaarten in het Papiamentu en het Nederlands als herhaalde metingen voor de factoren taal, tijd en leeskaart

Factor	SS	df	MS	F	p
Taal (TL)	141643.15	1,89	141643.15	517.11	<.001
Tijd (TD)	34764.39	2,178	17382.20	121.10	<.001
Leeskaart (LK)	76184.72	2,178	38092.36	346.66	<.001
TL x TD	1016.82	2,178	508.41	6.62	<.01
TL x LK	26591.47	2,178	13295.73	175.71	<.001
TD x LK	160.10	4,356	40.02	1.27	n.s.
TL x TD x LK	1065.34	4,356	266.33	9.16	<.001

Uit de resultaten van de variantie-analyse blijkt dat het hoofdeffect taal significant is. Dit betekent dat het prestatieverschil tussen decoderen Nederlands en Papiamentu over de drie meetmomenten aanhoudt, zoals eerder door de resultaten van de t-testen voor de overeenkomstige onderdelen van de twee talen werd aangegeven. Het hoofdeffect tijd blijkt significant. Er is sprake van een belangrijk ontwikkelingseffect voor alle leeskaarten en voor beide talen. Het hoofdeffect leeskaart is eveneens significant. Ook de interactie tussen de factoren taal en tijd is significant. Deze interactie wijst erop dat de prestaties op de leeskaarten voor Papiamentu en Nederlands niet in gelijke mate toenemen. Ook de interactie tussen taal en leeskaart blijkt significant. De niet-significante interactie tussen tijd en leeskaart duidt erop dat de scores op de leeskaarten in dezelfde mate stijgen. De kinderen gaan dus op alle leeskaarten vergelijkbaar vooruit. De interactie tussen taal, tijd en leeskaart geeft aan dat er sprake is van een zeker verschil in prestatie op de drie leeskaarten en dat de toename daarbij voor het Papiamentu en het Nederlands verschillend verloopt.

Tweetalige ontwikkeling van begrijpend lezen

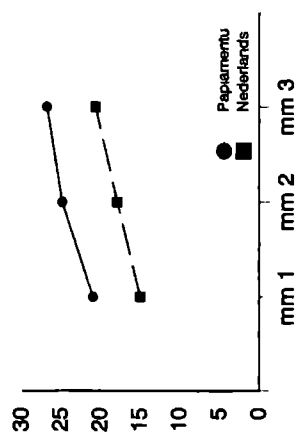
Met behulp van t-testen is nagegaan in welke mate er sprake is van niveauverschillen met betrekking tot de onderdelen van decoderen bij de drie meetmomenten in de twee talen Papiamentu en Nederlands. De resultaten van de t-testen voor de deelcomponenten van decoderen voor de twee talen zijn in tabel 4.27 opgenomen.

Tabel 4.27 *Gemiddelden, standaarddeviaties en t-teststatistieken voor leeswoordenschat, zinsbegrip en tekstbegrip voor Papiamentu en Nederlands op drie meetmomenten (mm)*

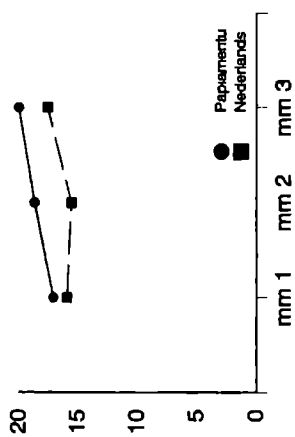
		Papiamentu		Nederlands		t	df	p
		\bar{X}	sd	\bar{X}	sd			
Mm1	Leeswoordensch	20.96	5.85	14.98	5.10	14.04	189	<.001
	Zinsbegrip	17.10	5.00	15.95	6.42	1.97	184	n.s.
	Tekstbegrip	20.22	4.98	17.85	5.47	7.60	182	<.001
Mm2	Leeswoordensch	24.86	6.20	17.90	6.45	14.58	156	<.001
	Zinsbegrip	18.70	4.89	15.56	7.71	4.45	150	<.001
	Tekstbegrip	21.97	5.17	20.47	6.00	3.82	155	<.001
Mm3	Leeswoordensch	26.83	7.32	20.65	7.63	12.18	143	<.001
	Zinsbegrip	20.00	6.20	17.60	8.35	3.13	143	<.01
	Tekstbegrip	23.25	6.10	21.98	6.33	3.38	136	<.001

Opmerkelijk is dat de scores voor leeswoordenschat en tekstbegrip in het Papiamentu hoger zijn dan de scores voor dezelfde taken in het Nederlands. Voor de deelcomponent tekstbegrip is het scoreverschil bij het eerste meetmoment net niet significant ($p=.05$), terwijl dat bij het tweede meetmoment wel het geval is. Bij het derde meetmoment is er wederom een significant prestatieverschil, echter op het niveau $p<.01$.

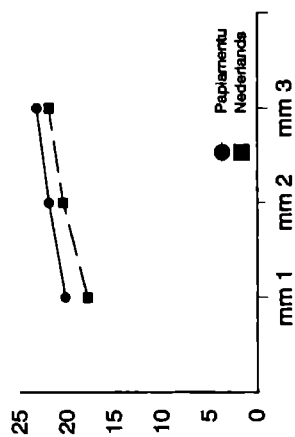
Om de ontwikkelingen van de deelcomponenten van begrijpend lezen voor het Papiamentu en het Nederlands zichtbaar te maken zijn de resultaten opnieuw in lijngrafieken afgebeeld. In figuur 4.14a, 4.14b en 4.14c zijn de gemiddelde scores voor Papiamentu en Nederlands voor leeswoordenschat, zinsbegrip en tekstbegrip op de drie meetmomenten afgebeeld. Uit de grafische weergave kunnen enkele globale tendenties worden afgeleid. Zowel voor het Papiamentu als voor het Nederlands is er sprake van een vergelijkbare groei voor alle deelcomponenten van begrijpend lezen. Op de afbeeldingen is te zien dat de verschillen tussen beide talen over de tijd heen blijven bestaan. Dit betekent dat de ontwikkeling van de vaardigheid in begrijpend lezen Nederlands bij het Papiamentu achter blijft en niet wordt ingelopen in de bovenbouw van de basisschool.



Figuur 4.14a Ontwikkeling leeswoordenschat Papiamentu en Nederlands



Figuur 4.14b Ontwikkeling zinsbegrip Papiamentu en Nederlands



Figuur 4.14c Ontwikkeling tekstbegrip Papiamentu en Nederlands

De waargenomen tendenties in de grafieken zijn op significantie getoetst met behulp van variantie-analyses met de scores van leeswoordenschat, zinsbegrip en tekstbegrip voor Papiamentu en Nederlands als herhaalde metingen met taal, tijd en deelcomponent als hoofdeffecten. De resultaten van de variantie-analyse voor begrijpend lezen in de twee talen zijn in tabel 4.28 opgenomen.

Tabel 4.28 Resultaten van variantie-analyse voor de deelcomponenten van begrijpend lezen: leeswoordenschat, zinsbegrip en tekstbegrip voor het Papiamentu en het Nederlands als herhaalde metingen voor de factoren taal, tijd en deelcomponent

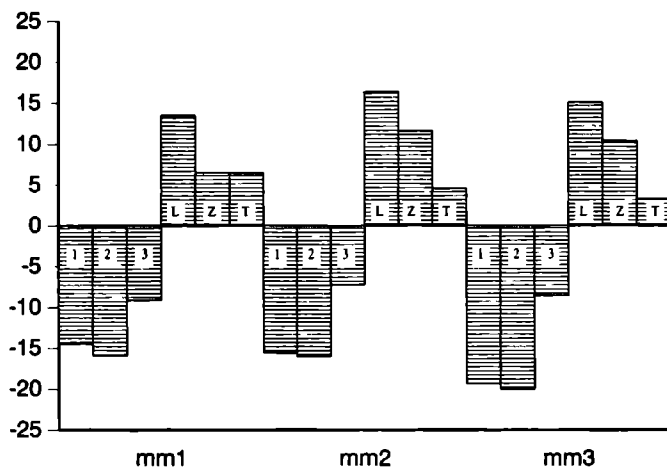
Factor	SS	df	MS	F	p
Taal (TL)	7906.12	1,119	7906.12	84.65	<.001
Tijd (TD)	3814.32	2,238	1907.16	79.42	<.001
Deelcomponent (DC)	5972.28	2,238	2986.14	125.04	<.001
TL x TD	23.86	2,238	11.93	1.27	n.s.
TL x DC	2523.17	2,238	1261.59	54.44	<.001
TD x DC	996.05	4,476	249.01	25.39	<.001
TL x TD x DC	81.09	4,476	20.27	2.45	<.05

De resultaten van de variantie-analyse laten zien dat het hoofdeffect taal significant is, zoals de resultaten van de t-testen reeds indiceerden. Dit geeft aan dat de scoreverschillen tussen Nederlands en Papiamentu voor de onderdelen van begrijpend lezen over de drie meetmomenten blijven voortbestaan. Het hoofdeffect tijd blijkt significant. Dit houdt in dat er een duidelijke ontwikkeling te constateren is in leeswoordenschat, zinsbegrip en tekstbegrip voor beide talen. Het hoofdeffect deelcomponent is eveneens significant. De interactie tussen de factoren taal en tijd is niet significant. Dit duidt erop dat de prestaties voor leeswoordenschat, zinsbegrip en tekstbegrip voor Papiamentu en Nederlands in gelijke mate toenemen. De interactie tussen taal en deelcomponent blijkt ook significant. Dit betekent dat de scores voor de deelcomponenten van begrijpend lezen niet in dezelfde mate stijgen. De kinderen gaan dus niet op alle onderdelen even sterk vooruit. De interactie tussen taal, tijd en deelcomponent geeft aan dat er sprake is van een zeker verschil in prestatie op leeswoordenschat, begrijpend lezen en tekstbegrip. De toename in prestatie blijkt daarbij voor het Papiamentu en het Nederlands niet gelijk te lopen.

EEN VERGELIJKEND PERSPECTIEF

Teneinde een totaalindruk te krijgen van de relatieve prestaties ten aanzien van geletterdheid in de betrokken talen is een comparatieve analyse uitgevoerd. Door de proportionele verschilcores af te beelden ontstaat er een dominantieprofiel dat het verschil in prestaties tussen geletterdheid Papiamentu en geletterdheid Nederlands aangeeft. Daarbij zijn de scores voor Nederlands op nul (0) gesteld. De richting en lengte van de staafjes geven een indicatie voor de

mate waarin de prestaties voor geletterdheid Papiamentu afwijken van de prestaties voor het Nederlands. Door het ontbreken van afbreeknormen voor de decodeertaken (niveaus 1,2,3) en de onderling verschillende taken voor begrijpend lezen (L=leeswoordenschat, Z=zinsbegrip, T=tekstbegrip) dient de interpretatie evenwel slechts beperkt te blijven tot het relatieve verschil tussen de prestaties voor geletterdheid in de twee talen. Het overzicht is in figuur 4.15 afgebeeld.



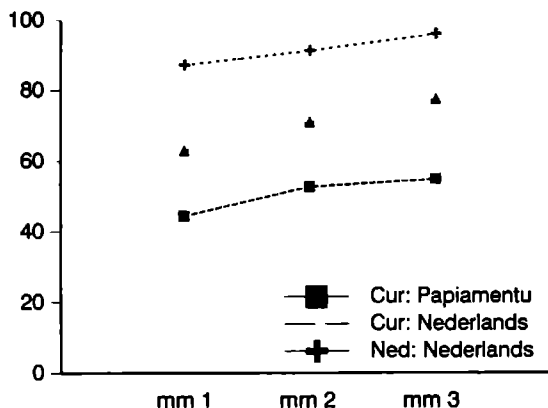
Figuur 4.15 Profiel met proportionele verschillcores voor geletterdheid Papiamentu-Nederlands voor decoderen (1,2,3) en leesbegrip (L, Z, T)

De profielschets laat zien dat de prestaties voor decoderen Papiamentu lager zijn dan die voor decoderen Nederlands. Voor begrijpend lezen liggen de prestaties voor Papiamentu echter hoger dan die voor het Nederlands. De profielenpatronen per meetmoment vertonen grote overeenkomst, waaruit af te leiden is dat het tweetalige geletterdheidsprofiel in de bovenbouw nagenoeg ongewijzigd blijft.

Decodeervaardigheden op Curaçao en in Nederland

Aangezien bij de afname voor het onderdeel decoderen Nederlands een gestandaardiseerde en genormeerde toets [Verhoeven & Vermeer, 1993] is gebruikt, is het mogelijk om de prestaties voor decoderen van de kinderen op Curaçao te vergelijken met een extern criterium. Door het gebruik van equivalente toetsen voor het Papiamentu is ook voor deze taal een comparatieve impressie te geven. Hiertoe zijn per meetmoment de gemiddelde scores voor de drie leeskaarten berekend. De gemiddelde scores voor de leerlingen in Nederland zijn bepaald aan de hand van de landelijke vergelijkingsgegevens voor alle

leerlingen [Verhoeven & Vermeer, 1993]. In figuur 4.12 wordt het resultaat van de vergelijking tussen de ontwikkeling van decoderen Papiamentu en Nederlands op Curaçao en van decoderen Nederlands in Nederland grafisch weergegeven.



Figuur 4.16 Gemiddelde prestaties voor decoderen in het Papiamentu en het Nederlands op Curaçao en Nederlands in Nederland op drie meetmomenten

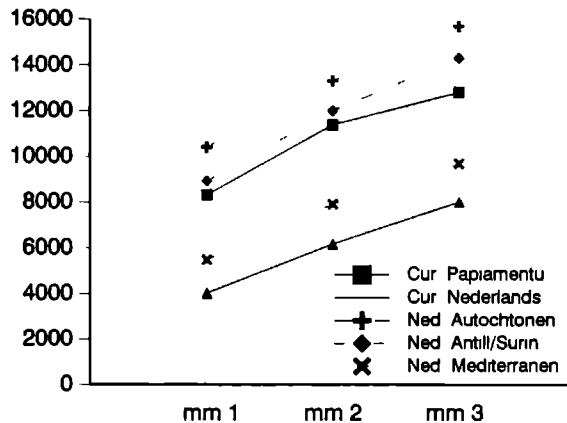
De lijnen in de grafiek geven aan dat de ontwikkelingen nagenoeg parallel lopen. Echter, de prestaties van de leerlingen op Curaçao liggen voor decoderen in het Nederlands op alle drie de meetmomenten lager dan de prestaties voor decoderen voor vergelijkbare leerjaargroepen in Nederland. De decodeersnelheid en -accuratesse van het Papiamentu liggen twee maal zo laag als de prestaties in Nederland. Dit duidt op een zeer beperkte leestraining in het Papiamentu op Curaçao.

Omvang van de leeswoordenschat

De schattingen van de omvang van de leeswoordenschat van kinderen lopen zeer uiteen. Informatie hierover heeft naast theoretisch belang vooral betekenis voor het onderwijs. Over de leeswoordenschat van kinderen op Curaçao zijn amper gegevens voorhanden. Uitkomsten van het onderhavige onderzoek maken het mogelijk een schatting te maken van de omvang van de leeswoordenschat op de verschillende momenten tijdens de ontwikkeling van geletterdheid van de leerlingen. Naast decoderen is het eveneens interessant om de woordenschat als een relevante representant van begripend lezen in een vergelijkende analyse te betrekken. Doordat gebruik is gemaakt van goed vergelijkbare toetsen, een voorversie van de TAK-toets Bovenbouw [vergelijk Verhoeven & Vermeer, 1993], is het bovendien mogelijk om ten behoeve van de

vergelijkbaarheid en de externe validiteit de uitkomsten te relateren aan die van het TAK-normeringsonderzoek. Uiteraard gaat het om een grove indicatie vanwege de gehanteerde procedure (kansscore, artificialiteit) en de status van de gehanteerde maatstaf (referentiepunt, afbakening van een woord) [Verhoeven & Vermeer, 1996:53; zie ook Nation, 1993].

In figuur 4.17 wordt de groei van de leeswoordenschat weergegeven van de kinderen in de bovenbouw van de basisschool op Curaçao. Ter vergelijking worden ook gegevens uit het onderzoek in Nederland in de figuur opgenomen voor de woordenschatomvang van het Nederlands voor autochtone Nederlandse kinderen en Antilliaanse en Surinaamse kinderen in Nederland [Verhoeven & Vermeer, 1992b; Verhoeven & Vermeer, 1996:89].



Figuur 4.17 *Omvang leeswoordenschat Papiamentu en Nederlands van Curaçaose kinderen in de bovenbouw van de basisschool vergeleken met kinderen in Nederland*

Er is gebruik gemaakt van de normgegevens van de TAK-toets voor de bovenbouw [1994]. Daarbij is de formule $(\text{woordenschatomvang} = 4 \cdot (\text{score} - 12.5) / 3 - 350 + 1850)$ van Verhoeven & Vermeer [1996] gehanteerd voor de Nederlandse en een aangepaste versie $(\text{woordenschatomvang} = 4 \cdot (\text{score} - 12.5) / 3 \cdot 571 + 1850)$ voor de Curaçaose steekproef. Bij de aanpassing van de formule is onder andere rekening gehouden met de verhouding tussen het aantal items (de steekproef) en het aantal woorden (de populatie) in het woordenboek alsook met het verwijderen van enkele woorden. Uit de figuur kan worden afgelezen dat de woordenschat voor alle groepen en voor beide talen vergelijkbaar toeneemt. Het is duidelijk dat de woordenschatomvang van het Nederlands bij de kinderen op Curaçao ver beneden het niveau ligt van de groepsgenoten in Nederland. Dat geldt zowel voor de autochtone Nederlandse kinderen als voor de Antilliaanse en Surinaamse kinderen in Nederland. De grootte van de leeswoordenschat Nederlands van de kinderen op Curaçao is vergelijkbaar met die

van de groep Mediterrane (Turkse en Marokkaanse) kinderen in Nederland die thuis een andere taal dan het Nederlands spreken. Daarbij dient wel te worden aangetekend dat de groep Mediterraanse kinderen het Nederlands als een tweede taal verwerft in functionele situaties in een Nederlands-ondersteunende omgeving. De omvang van de leeswoordenschat in het Papiamentu is min of meer beperkt, maar enigermate verklaarbaar indien rekening wordt gehouden met de instructiesituatie van deze taal op school in de Curaçaose context. Het aanbod van Papiamentu is op school zeer beperkt vergeleken met het aanbod van het Nederlands. Het niveau van de leeswoordenschat Papiamentu blijft ook onder dat van het Nederlands van Antilliaanse en Surinaamse kinderen in Nederland.

Relatie schoolse geletterdheid Papiamentu en Nederlands

Om de relatie te bepalen tussen schoolse geletterdheid Papiamentu en schoolse geletterdheid Nederlands is de samenhang tussen beide talen nagegaan. Eerst wordt de relatie tussen decoderen Papiamentu en decoderen Nederlands besproken. Vervolgens komt de relatie tussen begrijpend lezen in het Papiamentu en begrijpend lezen in het Nederlands aan de orde.

Samenhang decoderen Papiamentu en Nederlands

Door correlaties te berekenen tussen de scores voor het Papiamentu en het Nederlands voor de componenten van decoderen, met name de prestaties op de drie leeskaarten op drie niveaus, is onderzocht in hoeverre er samenhang is tussen de overeenkomstige taken in beide talen. In tabel 4.29 is de matrix opgenomen voor de berekende correlaties tussen de leeskaarten voor het Papiamentu en het Nederlands.

Tabel 4.29 *Correlaties tussen de prestaties op de drie leeskaarten voor Papiamentu en Nederlands op drie meetmomenten*

		Papiamentu		
	Nederlands	LK1	LK2	LK3
Mm1	Leeskaart 1	.67**	.73**	.74**
	Leeskaart 2	.64**	.76**	.76**
	Leeskaart 3	.65**	.75**	.74**
Mm2	Leeskaart 1	.70**	.75**	.76**
	Leeskaart 2	.68**	.76**	.76**
	Leeskaart 3	.65**	.74**	.76**
Mm3	Leeskaart 1	.70**	.76**	.75**
	Leeskaart 2	.67**	.77**	.80**
	Leeskaart 3	.59**	.66**	.74**

**= $p < .01$

Uit de tabel valt af te lezen dat de scores voor alle decodeertaken op alle drie de meetmomenten sterk positief en significant correleren. Dit betekent dat de prestaties van de kinderen op de taken op de drie niveaus: CVC-woorden, CC-cluster-woorden en meerlettergrepige woorden met diacritische tekens in het Papiamentu overeenkomen met de vergelijkbare taken voor decoderen in het Nederlands.

Samenhang begrijpend lezen Papiamentu en Nederlands

Om te onderzoeken in hoeverre er sprake is van samenhang tussen de overeenkomstige taken voor het Papiamentu en het Nederlands voor de componenten van begrijpend lezen, met name de prestaties op leeswoordenschat, zinsbegrip en tekstbegrip, zijn correlaties berekend tussen de scores voor beide talen. De matrix voor de berekende correlaties tussen de taken voor begrijpend lezen voor het Papiamentu en het Nederlands is in tabel 4.30 weergegeven.

Tabel 4.30 *Correlaties tussen de prestaties voor leeswoordenschat, zinsbegrip en tekstbegrip voor Papiamentu en Nederlands over drie meetmomenten*

		Papiamentu		
	Nederlands	LW	ZB	TB
Mm1	Leeswoordenschat	.43**	.16*	.52**
	Zinsbegrip	.17*	.05	.37**
	Tekstbegrip	.39**	.38**	.68**
Mm2	Leeswoordenschat	.55**	.30**	.53**
	Zinsbegrip	.27**	.11	.34**
	Tekstbegrip	.55**	.50**	.62**
Mm3	Leeswoordenschat	.67**	.38**	.61**
	Zinsbegrip	.43**	.23**	.42**
	Tekstbegrip	.67**	.52**	.75**

*= $p < .05$, **= $p < .01$

Alle correlaties voor leeswoordenschat en voor tekstbegrip tussen het Papiamentu en het Nederlands zijn sterk positief en significant op het niveau $p < .001$. Dit betekent dat de kinderen die in het Papiamentu hoog scoren voor leeswoordenschat en tekstbegrip eveneens hoog scoren voor dezelfde taken in het Nederlands. De correlaties zijn het hoogst tussen de onderdelen tekstbegrip Papiamentu en tekstbegrip Nederlands. De zwakke correlaties voor zinsbegrip wijzen erop dat er minder samenhang te vinden is tussen de prestaties voor zinsbegrip in het Papiamentu en zinsbegrip in het Nederlands. Een mogelijke verklaring hiervoor is dat de scores voor zinsbegrip Papiamentu niet bepaald worden door instructie op school.

Relatie tussen functionele geletterdheid in het Papiamentu en Nederlands

Om de samenhang tussen de verschillende componenten van functionele geletterdheid voor het Papiamentu en het Nederlands na te gaan, zijn correlaties bepaald tussen de zes componenten van de twee talen. De matrix met de resultaten van de berekende correlaties is in tabel 4.31 weergegeven.

Tabel 4.31 *Correlaties tussen de scores voor de onderdelen van functionele geletterdheid in het Papiamentu en Nederlands*

Nederlands	Papiamentu					
	Brief	tv-gids	krant	form	platt	boek
Brief	.58**	.40**	.33**	.40**	.32**	.37**
Tv-gids	.43**	.59**	.40**	.45**	.26**	.48**
Krant	.45**	.48**	.60**	.51**	.23**	.46**
Formulier	.48**	.49**	.60**	.60**	.30**	.46**
Plattegrond	.23**	.25**	.25**	.21*	.30**	.28**
Boek	.34**	.32**	.34**	.38**	.13	.43**

*= $p < .05$, **= $p < .01$

Uit tabel 4.31 valt af te lezen dat de samenhang tussen vrijwel alle onderscheiden componenten van functionele geletterdheid in het Papiamentu en het Nederlands positief en significant is. Slechts de correlatie tussen de variabelen plattegrond en boek is niet significant.

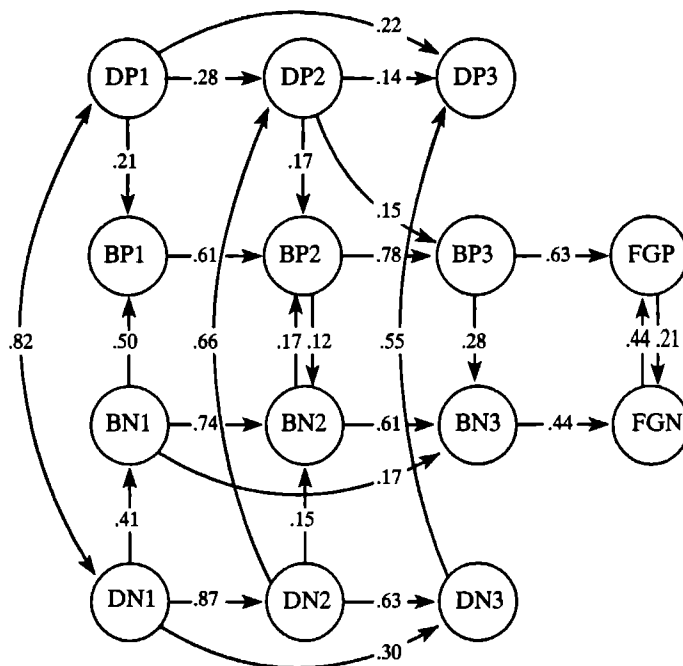
Een model voor tweetalige geletterdheid Papiamentu-Nederlands

In deze paragraaf wordt een totaalbeeld geschetst van de relatie tussen schoolse en functionele geletterdheid in het Papiamentu en het Nederlands. Uit de correlatieve analyses, de factorscorepatronen en de LISREL-analyses in de voorafgaande paragrafen is duidelijk geworden dat de relaties tussen schoolse en functionele geletterdheid in het Papiamentu en het Nederlands duidelijke overeenkomsten vertonen. Ook tussen de relatiepatronen van de deelcomponenten van schoolse geletterdheid voor beide talen, te weten decoderen en begrijpend lezen, is er sprake van sterke overeenstemming. Op grond van deze uitkomsten worden in deze paragraaf met betrekking tot schoolse en functionele geletterdheid cross-linguïstische causale relaties onderzocht.

De twee eerder gepresenteerde modellen voor schoolse en functionele geletterdheid in beide talen (figuur 4.6 en 4.12) zullen als basis dienen voor een tweetalig model voor geletterdheid in het Papiamentu en Nederlands. Aangezien het aanvankelijk leesonderwijs op Curaçao eerst in het Nederlands plaatsvindt en pas twee jaar later in het Papiamentu, is de aanname dat bij decoderen de invloed vanuit het Nederlands naar het Papiamentu loopt. Om deze veronderstelde cross-linguïstische relaties na te gaan worden in het LISREL-model drie parameters ($\beta_{DP1\ DN1}$, $\beta_{DP2\ DN2}$, en $\beta_{DP3\ DN3}$) opgenomen in de vergelijkingen. Voor begrijpend lezen is de veronderstelling dat in ieder geval bij de aanvang wederom het Nederlands van invloed is op het Papiamentu. De strategieën voor begrijpend lezen worden op school in het Nederlands aangeleerd. Hier wordt de parameter $\beta_{BP1\ BN1}$ aan het model toegevoegd. Op de

andere meetmomenten wordt een wederkerige relatie verondersteld waarvan de dominante richting aan de hand van exploratieve analyse wordt vastgesteld.

Nadat eerst de predictieve kracht van de verschillende afzonderlijk factoren is onderzocht, zal een algemeen verklarend tweetalig model gepresenteerd worden. In figuur 4.18 wordt het gestandaardiseerde structurele LISREL-model weergegeven dat het best passend bleek. De waarden die de toets van het beschreven model oplevert, zijn: $\chi^2=209.27$, $df=64$ $p=.00$ met een goodness of fit index (GFI) van .84 (AGFI=.73; RMSR=.085). Gezien het geringe aantal



Figuur 4.18 Gestandaardiseerde oplossingen voor een algemeen tweetalig structuurmodel voor schoolse en functionele geletterdheid voor Papiamentu en Nederlands

informanten in verhouding tot het aanzienlijke aantal variabelen dient de eis voor een niet-significante waarde ($p>.05$) te vervallen voor dit cumulatief model. Daarnaast is de ratio tussen de χ^2 -maat en het aantal vrijheidsgraden boven het criterium (<2.0). De GFI geeft echter een indicatie dat het totaalmodel redelijk op de data past en niet verworpen hoeft te worden.

Uit het verkregen model blijkt dat de relaties in de modellen voor de beide talen duidelijk gehandhaafd blijven. Belangwekkend is dat voor deco-

deren nu blijkt dat de cross-linguïstische verbanden meer variantie verklaren dan de longitudinale. Dit betekent dat prestaties voor decoderen Papiamentu beter te verklaren zijn door de prestaties voor Nederlands op dat moment dan van Papiamentu op een eerder moment. Een mogelijke verklaring hiervoor is dat oefening in decoderen Nederlands gestructureerder en consequenter plaatsvindt dan oefening in decoderen Papiamentu. Er zijn geen pijlen tussen decoderen en begrijpend lezen bij het derde meetmoment, zowel voor Papiamentu als Nederlands bij het derde meetmoment, in het model opgenomen door een te kleine t-waarde. Ook hier dienen de geschatte effecten voor het eerste meetmoment met voorzichtigheid geïnterpreteerd te worden aangezien de variabelen zelf niet worden beïnvloed in het model. Dit geldt in het bijzonder voor de effecten die uitgaan van DP1 en DN1.

De hoge bèta-coëfficiënten tonen een sterke invloed aan van decoderen Nederlands op decoderen Papiamentu op het tweede en het derde meetmoment. Het valt ook op dat de sterkte van de bèta-waarden afneemt in de loop der tijd. Een mogelijke verklaring hiervoor is dat naarmate de kinderen door instructie en oefening vorderen bij decoderen in het Papiamentu, hun prestaties op dat onderdeel steeds minder afhankelijk worden van hun prestaties voor decoderen in het Nederlands.

Ten aanzien van de relatie tussen geletterdheid Papiamentu en geletterdheid Nederlands blijkt duidelijk dat de invloed van decoderen anders verloopt dan die van begrijpend lezen. Voor begrijpend lezen is het beïnvloedingspatroon ingewikkelder. Aanvankelijk is de vaardigheid voor begrijpend lezen in het Nederlands sterk bepalend voor de prestaties in begrijpend lezen in het Papiamentu. Bij het tweede meetmoment is er sprake van een omslag. De beïnvloeding vindt over en weer plaats. Daarbij blijkt de invloed vanuit het Nederlands op het Papiamentu, zij het in geringe mate, nog steeds sterker te zijn. Bij het derde meetmoment wordt leesbegrip Nederlands vanuit het Papiamentu bepaald. De invloed vanuit het Nederlands is niet meer significant waardoor de bijbehorende bèta-waarde niet in het model is opgenomen. Hoewel de relatie tussen begrijpend lezen in het Papiamentu en het Nederlands van richting wijzigt en de richtingscoëfficiënten afnemende waarden vertonen, wordt de samenhang tussen deze onderdelen juist groter, zoals blijkt uit de sterker wordende correlaties op de successieve meetmomenten (begrijpend lezen: $R_{mm1}=.51$, $R_{mm2}=.55$, $R_{mm3}=.65$; functionele geletterdheid: $R_{mm3}=.79$). Het is niet alleen opmerkelijk dat tijdens het verwervingsproces de beïnvloedingsrichting tussen begrijpend lezen in het Papiamentu en het Nederlands verandert. Het is eveneens interessant te constateren dat bij functionele geletterdheid de beïnvloeding evenals bij begrijpend lezen op het tweede moment in twee richtingen plaatsvindt. Daarbij is de invloed vanuit het Papiamentu het sterkst. De conclusie ten aanzien van de relatie tussen geletterdheid Papiamentu en geletterdheid Nederlands is dat voor decoderen de beïnvloeding vanuit het Nederlands plaatsvindt, terwijl voor begrijpend lezen de beïnvloeding gaande-

weg omkeert. Bij functionele geletterdheid is er sprake van een wisselwerking waarbij de invloed vanuit het Papiamentu overheerst. Dit beïnvloedingspatroon laat zich verklaren door eerder gepresenteerde vergelijkingen van prestaties voor beide talen en aan de hand van het gepresenteerde geletterdheidsprofiel (figuur 4.15). Doordat de prestaties voor decoderen in het Nederlands sterker zijn, zal de invloed vanuit het Nederlands naar het Papiamentu lopen. Voor leesbegrip geldt evenzeer dat de invloed vanuit de taal plaatsvindt waarin de leerlingen beter presteren. Hier vindt het effect dus op het eind van de basisschool vanuit het Papiamentu op het Nederlands plaats.

4.6 CONCLUSIES

De resultaten van het onderzoek tot nu toe laten duidelijk zien dat er zowel sterke longitudinale als cross-linguïstische causale effecten te vinden zijn in een model voor het verwerven van geletterdheid in de twee talen Papiamentu en Nederlands in de onderwijscontext van Curaçao. Er is een substantiële ontwikkeling te constateren voor schoolse geletterdheid Papiamentu en schoolse geletterdheid Nederlands bij de kinderen. Voor schoolse geletterdheid in beide talen laten factoranalyses op de data zien dat er twee onderliggende factoren te onderscheiden zijn, namelijk decoderen en begrijpend lezen, hetgeen een empirische bevestiging inhoudt van de vooraf aangenomen overeenkomstige tweedeling.

Voor decoderen Papiamentu en decoderen Nederlands is er sprake van een significante groei, waarbij onderzoek met behulp van variantie-analyse aangeeft dat de prestaties voor de decodeertaken voor verschillende woordniveaus voor Papiamentu en Nederlands niet in dezelfde mate toenemen. Voor leesniveau twee (leeskaart 2) in het Papiamentu waar het gaat om woordstructuren met CC-clusters met daarbij diacritische tekens en digrafen scoren de kinderen gemiddeld laag. Dit duidt op gebrek aan oefening en onbekendheid met de uitspraakconventies voor het Papiamentu bij deze gecompliceerde woordstructuren. De complexe grafeemnotatie waarbij combinaties met diacritische tekens voorkomen, maakt het geheel ingewikkelder. Vermoedelijk profiteren de kinderen hier het minst van transfer van vaardigheden vanuit het Nederlands, omdat de combinaties met diacritische tekens in het schriftbeeld van het Nederlands nauwelijks voorkomen. Met de meerlettergrepige woorden in het Papiamentu hebben de leerlingen minder moeite.

De vaardigheid begrijpend lezen vertoont voor beide talen een substantiële toename. Bij begrijpend lezen stijgen in tegenstelling tot decoderen de prestaties in het algemeen in dezelfde mate. De omvang van de leeswoordenschat in het Papiamentu en die in het Nederlands nemen beide in vergelijkbare mate toe. De leeswoordenschat in het Papiamentu is echter op alle meetmomenten groter dan de leeswoordenschat van de kinderen in het Neder-

lands. Uit de interactie-analyse blijkt dat dit verschil niet ingelopen wordt op het einde van de basisschool.

Ten aanzien van de relatie tussen decoderen en begrijpend lezen valt zowel bij de correlatieve analyses als bij de LISREL-analyses op dat begrijpend lezen steeds minder afhankelijk wordt van decoderen naarmate de kinderen ouder worden. Anders gezegd: de invloed van decoderen op begrijpend lezen wordt in de bovenbouw geleidelijk aan minder. Dit geldt evenzeer voor het Papiamentu als voor het Nederlands.

Een markante bevinding is dat de ontwikkeling van begrijpend lezen in het Papiamentu op alle meetmomenten verder is dan die voor begrijpend lezen in het Nederlands. Dit is des te opvallender aangezien het Nederlands de instructietaal is waarin alle schoolvakken dagelijks worden aangeboden. Daartegenover staat dat decoderen van de leerlingen in het Nederlands op de drie meetmomenten steeds hoger uitkomt dan decoderen in het Papiamentu, hetgeen verklaard kan worden door het feit dat de kinderen op school eerst leren lezen en schrijven in het Nederlands en twee jaar later in het Papiamentu [cf. Severing, 1992; 1995; Severing & Verhoeven, 1995a; 1995b].

Ten aanzien van functionele geletterdheid laat factoranalyse zien dat er sprake is van eendimensionaliteit. In beide talen scoren de leerlingen redelijk op de taken voor functionele geletterdheid. De leerlingen hebben de meeste moeite met het volgen van instructies bij een plattegrond. De onderlinge samenhang van de componenten van functionele geletterdheid geeft voor Papiamentu en voor Nederlands overeenkomstige patronen te zien. Prestaties voor functionele geletterdheid vertonen een sterke samenhang met prestaties voor schoolse geletterdheid. Op het einde van de basisschool echter beïnvloedt decoderen functionele geletterdheid alleen maar via begrijpend lezen. De conclusie die hieruit getrokken kan worden is dat functionele geletterdheid niet zozeer kan worden voorspeld vanuit de basale vaardigheid in decoderen, maar veeleer vanuit de hogere-ordevaardigheid in begrijpend lezen [cf. Aarts, 1994; Pratt e.a., 1991].

Hoofdstuk 5

Determinanten van tweetalige geletterdheid

In dit hoofdstuk wordt nagegaan in hoeverre verschillende achtergrondkenmerken voorspellende waarde hebben ten aanzien van schoolse en functionele geletterdheid in het Papiamentu en het Nederlands. Eerst worden in paragraaf 5.1 achtergrondkenmerken beschreven die potentiële determinanten zijn van de ontwikkeling van geletterdheid in de talen Papiamentu en Nederlands, waarna de onderlinge samenhang van de kenmerken wordt besproken. In paragraaf 5.2 wordt nagegaan welke de determinanten zijn van schoolse en functionele geletterdheid in het Papiamentu. In paragraaf 5.3 worden de determinanten onderzocht voor schoolse en functionele geletterdheid in het Nederlands. In paragraaf 5.4 wordt met behulp van factoranalyse gezocht naar een beperkt aantal componenten binnen de set predictorvariabelen, waarbij de wegingsfactor van de kenmerken wordt geschat en de componenten worden benoemd. Met gebruikmaking van LISREL-analyses wordt de invloed onderzocht van de determinanten op de ontwikkeling van geletterdheid in het Papiamentu en het Nederlands. Tenslotte geeft paragraaf 5.5 door middel van causale modellen een beeld van de mate waarin de achtergrondkenmerken de tweetalige geletterdheid aan het eind van het basisonderwijs prediceren.

5.1 ACHTERGRONDKENMERKEN EN HUN ONDERLINGE SAMENHANG

In deze paragraaf komen de resultaten van de descriptieve analyse van de achtergrondkenmerken aan de orde. Daarna wordt de onderlinge samenhang tussen de achtergrondkenmerken bepaald.

Beschrijving van achtergrondkenmerken

De biografische gegevens van de leerlingen en enkele andere achtergrondkenmerken zoals sekse, geboorteplaats, leeftijd, verblijfsduur, thuistaal, voor-schoolse ervaring (bezoek kindercrèche en kleuterschool), doublures en gezinsomvang zijn in hoofdstuk 3 reeds beschreven. Hieronder worden achtereenvolgens de overige leerling- en gezinskenmerken besproken.

Leerlingkenmerken

De leerlingkenmerken die aan de orde komen zijn: leervermogen, taalattitude ten opzichte van het Papiamentu, taalattitude ten opzichte van het Nederlands, sociolinguïstische vaardigheid, vrijetijdsbesteding en leesgedrag.

Leervermogen. Het leervermogen van de leerlingen in de proefgroep is bepaald aan de hand van een test voor algemeen redeneervermogen: de Standard Progressive Matrices Test [Raven, 1977]. De gemiddelde behaalde score op de Raven-test was 35.58 (sd=7.73, min.=12 en max.=45; n=142) met een maximumscoremogelijkheid van 48 (taken a tot en met d). De gemiddelde score op de Raventest verschilt voor de meisjes (35.31) nauwelijks met die voor de jongens (35.86) ($t=-.42$, $df=140$, $p=.67$).

Taalattitude Papiamentu en Nederlands. Om de attitude ten opzichte van het Papiamentu en het Nederlands vast te stellen kregen de leerlingen een tiental beweringen voorgelegd. Door middel van een waardering die van 1 tot 5 liep, konden ze per taal kenbaar maken in hoeverre ze het met de bewering eens waren (zie bijlage 8).

De houding ten opzichte van zowel het Papiamentu als het Nederlands is positief te noemen. Voor beide talen ligt de gemiddelde score steeds rechts van het midden op een vijfpuntsschaal. Het Papiamentu is de preferente taal van de leerlingen. Ze luisteren het liefst naar liedjes in het Papiamentu, kijken het liefst naar films in deze taal en vinden dat deze het mooist klinkt. Ten aanzien van de dominantie beweren ze het Papiamentu beter te beheersen. Bij het onderdeel taalbehoefte blijkt dat de wens om het Papiamentu en het Nederlands te leren even groot is. Over het algemeen is de attitude ten opzichte van het Papiamentu significant positiever. Tabel 5.1 geeft een overzicht van de gemiddelde attitudescores, standaarddeviaties en t-teststatistieken.

Tabel 5.1 *Gemiddelde scores en standaarddeviaties voor attitude ten opzichte van Papiamentu en Nederlands en t-teststatistieken*

	\bar{X}	sd	t	df	p
Attitude Papiamentu	42.56	5.61	12.40	197	< .001
Attitude Nederlands	36.10	6.68			

Aangezien elke bewering met maximaal 5 punten gewaardeerd mocht worden, komt de maximum totaalscore neer op 50. Hoewel de attitudes ten opzichte van Papiamentu en Nederlands voor dit onderzoek relevanter zijn, werden de attitude ten opzichte van het Engels en die ten opzichte van het Spaans eveneens bevraagd. Ook hier is er sprake van een positieve waardering. Variantie-analyse toont een significant effect voor de factor taal ($F=4.79$, $df=3,117$, $p<.001$).

Sociolinguïstische vaardigheid. Om de sociolinguïstische vaardigheid van de leerlingen te bepalen is aan de leerkrachten een vragenlijst voorgelegd met tegengestelde beweringen op een vijf puntsschaal (zie bijlage 9). Daarbij duidt een hoge score op communicatie-bevorderend gedrag en een lage score op communicatie-remmend gedrag. De leerlingen blijken in het algemeen open te staan voor correcties, laten zich duidelijk zien bij het spreken, vertellen vrijuit wat ze denken en voelen, en zijn niet bang om vormfouten te maken. Uit de gemiddelde schaa score ($\bar{X}=3.25$, $sd=1.43$) blijkt dat de sociolinguïstische vaardigheid van de leerlingen over het algemeen positief wordt gewaardeerd. De gemiddelde score op onderdelen met betrekking tot lichaams-expressie, gebruik maken van gebaren en klemtoon bij het spreken zijn lager.

Vrijtijdsbesteding. Om inzicht te krijgen in de wijze waarop de leerlingen hun vrije tijd besteden, en in het bijzonder de rol van het lezen hierin, is een aantal vragen voorgelegd (zie bijlage 10). Op een vijf puntsschaal konden de leerlingen te kennen geven in welke mate ze bepaalde dingen in hun vrije tijd doen. Uit de resultaten blijkt dat de leerlingen in de vrije tijd het meest naar de televisie kijken ($\bar{X}=4.18$, $sd=1.22$), naar de radio luisteren ($\bar{X}=3.90$, $sd=1.29$) en gezellig praten met vrienden of familie ($\bar{X}=3.79$, $sd=1.33$). In dalende volgorde van belangstelling scoren verder naar video-films kijken, sporten, met video-spelletjes spelen (zoals met spelcomputers: nintendo, gameboy en personal-computerspelletjes), een boek lezen, met familie of vrienden een spelletje spelen, buiten spelen met vrienden, iets maken of knutselen, op bezoek gaan, een tijdschrift lezen en activiteiten bij een club of vereniging (verkenner, padvind, schaken, blokfluitgroep enz.).

Sport is de enige vorm van vrijetijdsbesteding waar de jongens beduidend actiever zijn dan de meisjes ($t=3.14$, $df=145$, $p<.01$). De meisjes lezen in de vrije tijd duidelijk vaker dan jongens ($t=-3.33$, $df=142$, $p<.01$). Gezellig praten met familie en vrienden doen de meisjes ook veel vaker dan de jongens ($t=-2.48$, $df=145$, $p<.05$). In het algemeen echter laten t-testen op de gemiddelde totaalscores zien dat er geen substantieel verschil is tussen de wijze waarop jongens of meisjes hun vrije tijd besteden ($t=-.59$, $df=141$, $p=.553$).

Leesgedrag. Binnen de variabele leesgedrag is gevraagd naar de leesfrequentie, leestijd, het leesniveau, de wijze waarop de leerlingen aan hun leesmateriaal komen (acquisitiegedrag) en de wijze van informatie zoeken (zie bijlage 10).

Uit vragen over de leesfrequentie blijkt dat een vijfde deel (18.4%) van de leerlingen zelden een boek leest, terwijl een derde deel (29.9%) aangeeft heel vaak een boek te lezen als vorm van vrijetijdsbesteding. Een derde deel (32.2%) van de leerlingen leest zelden een tijdschrift, terwijl een vierde deel (25.3%) beweert dit heel vaak te doen in de vrije tijd. Meer dan de helft van de leerlingen geeft aan dat ze minder dan een uur per dag lezen, terwijl een derde deel zegt dat één tot twee uur per dag te doen. Gemiddeld wordt

anderhalf uur van de vrije tijd per dag gebruikt om te lezen. Meisjes blijken aanmerkelijk langer te lezen per dag dan jongens ($t=-2.39$, $df=144$, $p<.001$). De leerlingen lezen veel vaker boeken dan tijdschriften. Nadere analyse maakt duidelijk dat meisjes meer boeken lezen dan jongens ($t=-3.78$, $df=145$, $p<.001$). Voor stripboeken bestaat er bij de jongens evenveel belangstelling als bij de meisjes. Ten aanzien van het leesniveau geven de scores aan dat de leerlingen het meest boeken lezen op B-niveau (boeken voor lezers van 10-12 jaar) en op C-niveau (boeken voor de leeftijd van 13 jaar en ouder). Opvallend is dat toch een groot gedeelte van de leerlingen, 34% en 43.1%, zelden boeken leest op respectievelijk B- en C-niveau. De boeken die het meest in trek zijn bij de leerlingen, zijn stripboeken ($\bar{X}=3.32$ op een vijf-puntsschaal; $sd=1.59$) en informatieve boeken voor de jeugd ($\bar{X}=3.19$ op een vijf-puntsschaal $sd=1.48$).

Er is een aantal vragen gesteld om na te gaan hoe de leerlingen aan hun leesmateriaal komen. Uit frequentieberekeningen blijkt dat de helft van de leerlingen zelden boeken leent bij de openbare bibliotheek. Daarbij lenen meisjes frequenter dan jongens ($t=-2.14$, $df=142$, $p<.05$). Slechts een klein percentage (9%) van de leerlingen leent heel vaak bij de openbare bibliotheek. Uit de gemiddelde schaa scores valt af te leiden dat het meest voorkomende is dat leerlingen boeken kopen ($\bar{X}=3.03$, $sd=1.41$; 22.1% doet dat heel vaak). Bij het zoeken van informatie maken de leerlingen het meest gebruik van het woordenboek. Desondanks beweert 11.2% daar nooit iets in op te zoeken. Nadere analyse laat zien dat jongens en meisjes op vergelijkbare wijze informatie verwerven.

Gezinskenmerken

Om de gezinskenmerken van de deelnemende leerlingen te bepalen zijn de sociaal-economische status van het gezin, het taalaanbod in het Papiamentu en het taalaanbod in het Nederlands thuis nagegaan. Over de meest gesproken taal thuis is reeds gerapporteerd (zie paragraaf 3.3). De gezinskenmerken die aan de hand van vragenlijsten (zie bijlage 10) verzameld zijn, worden hieronder beschreven.

Sociaal-economische status van het gezin. Samen met de leerkrachten is de sociaal-economische status van het gezin van de leerlingen bepaald op een schaal met vijf niveaus. Naast de indeling naar vijf beroepsniveaus, die als steun diende, is ook een indeling naar opleidingsniveaus gebruikt, waarbij het hoogste niveau voor beroep of opleiding van een van de ouders of verzorgers de leidraad vormde. Een overzicht van de geschatte sociaal-economische status van de leerlingen is in tabel 5.2 opgenomen.

Tabel 5.2 *Schatting van de sociaal-economische status (SES) van de leerlingen; frequentiescores op een schaal van 1 tot en met 5, percentages, schaalgemiddelden en standaarddeviatie*

	1	2	3	4	5	Σ	\bar{X}	sd
Frequentie	9.0	56.0	75.0	28.0	16.0	184	2.92	1.00
Percentage	4.9	30.4	40.8	15.2	8.7	100		

1=geen beroep; 2=ongeschoolde handarbeid; 3=geschoolde handarbeid of lagere employé; 4=kleine zelfstandige of middelbare employé; 5=hoger beroep.

Het grootste gedeelte van de leerlingen komt uit een milieu waarin sprake is van geschoolde handarbeid of waarbij de werkende ouders lagere employés zijn. Eenderde deel van de ouders verricht ongeschoolde handarbeid. Enerzijds heeft minder dan vijf procent geen beroep terwijl anderzijds eentiende deel op hogerberoepsniveau zit. Het gemiddelde van de schatting op de schaal met vijf niveaus ligt enigszins links van het midden. De hoge standaarddeviatie duidt aan dat er veel variatie is in de sociaal-economische status van het gezin van de leerlingen. Nadere analyse laat zien dat de sociaal-economische status van de leerlingen sterk per school verschilt ($\chi^2=87.83$, $df=24$, $p<.001$).

Taalaanbod Papiamentu. Bij het taalaanbod in het Papiamentu is onderscheid gemaakt tussen mondelinge en schriftelijke taalactiviteiten thuis. De leerlingen konden aangeven welke taal ze dagelijks met verschillende huisgenoten spreken. Uit de resultaten blijkt dat de gesprekken tussen ouders en leerlingen voor meer dan tachtig procent en met broers, zussen en vrienden voor meer dan negentig procent bijna altijd in het Papiamentu plaatsvinden. De mate waarin communicatie met andere naaste familieleden zoals grootvader (85.2%) grootmoeder (81.3%) en tante of oom (86.9%) in het Papiamentu plaatsvindt, is vergelijkbaar met de mate waarin het Papiamentu als gespreks-taal met de ouders dient.

Om na te gaan in welke mate binnen het gezin schriftelijke activiteiten in het Papiamentu en in het Nederlands een rol spelen, is een aantal vragen gesteld over het schrijven en lezen thuis bij de ouders en de leerlingen. De resultaten geven aan dat 62.9% van de volwassenen heel vaak de krant in het Papiamentu leest. Slechts 11.2% doet dat bijna nooit. Eenderde deel van de volwassenen leest boeken in het Papiamentu, terwijl een nagenoeg even groot deel dat bijna nooit doet. De helft van de ouders schrijft heel vaak brieven in het Papiamentu. Eenderde deel van de leerlingen leest thuis vaak boeken in het Papiamentu. Een iets groter percentage doet dat nooit. Bijna de helft van de leerlingen schrijft thuis heel vaak brieven in het Papiamentu, terwijl eenvierde deel dat zo goed als nooit doet. Het blijkt dat de ouders thuis vaker kranten lezen in het Papiamentu dan boeken. Hierbij dient opgemerkt te worden dat het boekenaanbod in het Papiamentu, zowel ten aanzien van fictie als non-

fictie, minimaal is. Opvallend is de hoge frequentie van schrijfactiviteiten van de ouders in het Papiamentu. Daarnaast blijken meisjes aanzienlijk vaker brieven in het Papiamentu te schrijven dan jongens ($t=-2.15$, $df=141$, $p<.05$). Meisjes lezen ook meer boeken in het Papiamentu. Het verschil is evenwel niet significant.

Taalaanbod Nederlands. Het Nederlands blijkt in slechts eentiende deel van de gezinnen de gesprekstaal tussen ouders en leerlingen te zijn. Voor gesprekken met broers, zussen en vrienden ligt het percentage rond de vijf. Bij een aantal leerlingen wordt met andere naaste familieleden zoals grootvader (6.3%), grootmoeder (6.7%) en tante of oom (8.8%) Nederlands gesproken.

Ten aanzien van de schriftelijke activiteiten geven de resultaten aan dat eenderde deel van de ouders de krant leest in het Nederlands, terwijl bijna de helft heel vaak boeken leest en brieven schrijft in dezelfde taal. 80% van de leerlingen geeft aan dat de boeken die thuis gelezen worden bijna altijd in het Nederlands zijn. De helft van de leerlingen schrijft thuis vaak brieven in het Nederlands. De schriftelijke activiteit in het Nederlands die het meeste voorkomt bij de volwassenen is het schrijven van brieven. Het valt op dat ouders en kinderen thuis even vaak brieven schrijven in het Nederlands.

Wanneer de resultaten voor het taalaanbod Papiamentu en het taalaanbod Nederlands vergeleken worden, is het duidelijk dat het taalaanbod in het Papiamentu verreweg het omvangrijkst is (zie tabel 5.3).

Tabel 5.3 *Gemiddelde scores en standaarddeviaties voor het taalaanbod thuis van Papiamentu en Nederlands en t-teststatistieken; maximum scoremogelijkheid 65 punten; $k_{items}=13$)*

	\bar{X}	sd	t	df	p
Aanbod Papiamentu	28.02	9.98	3.83	109	< .001
Aanbod Nederlands	23.06	7.40			

Volledigheidshalve is ook voor het Engels en het Spaans nagegaan hoe groot het aanbod van deze talen in de omgeving is. Het blijkt dat het aanbod van het Spaans nauwelijks 2% is. Voor het Engels en voor andere talen is het aanbod verder te verwaarlozen.

Onderlinge samenhang tussen de achtergrondkenmerken

Om te gaan hoe de achtergrondkenmerken van de leerlingen onderling samenhangen zijn er correlaties berekend tussen deze kenmerken. Daarbij wordt onderscheid gemaakt tussen leerling- en gezinskenmerken. Eerst worden de leerlingkenmerken onderling gecorreleerd en daaropvolgend de gezinskenmerken. Hierna wordt de samenhang onderzocht tussen leerling- en gezinskenmer-

ken. Ten behoeve van de overzichtelijkheid en de interpretatie en ook met het oog op verder uit te voeren analyses worden over alle variabelen dezelfde metrische Pearson-r correlatiemaat berekend. In tabel 5.4 zijn de resultaten van de correlatieberekeningen tussen de leerlingkenmerken onderling in een matrix opgenomen.

Uit de tabel valt af te lezen dat een hogere leeftijd van de leerlingen uit hetzelfde leerjaar niet alleen samenhangt met een hoog aantal doublures en een zwak leervermogen, maar ook met sekse en verblijf, de groep oudere leerlingen voornamelijk uit jongens bestaat, dat die leerlingen voornamelijk op Curaçao geboren zijn ($R_{L03\ L04} = -.76$, $p < .01$) en dat hun verblijf op Curaçao zelden of nooit onderbroken is geweest. Uit de correlaties voor sekse blijkt dat de attitude ten opzichte van alle vier de talen en het leesgedrag bij de meisjes positiever uitvallen dan bij de jongens. Naast een significante, negatieve correlatie met het aantal doublures toont het leervermogen een sterke positieve samenhang met de sociolinguïstische vaardigheden en met de attitude ten opzichte van het Nederlands en het Engels. De zittenblijvers hebben een negatieve attitude ten opzichte van alle vier de talen. Daarbij is bij de houding tegenover het Nederlands, en in afnemende volgorde, die tegenover het Engels en het Spaans sprake van een significante negatieve samenhang. De attitude ten aanzien van de verschillende talen vertoont onderling een sterke, significante positieve samenhang. Vooral het Engels vertoont daarbij een positieve samenhang met het leesgedrag van de leerlingen thuis. Dit leesgedrag laat weer een duidelijk sterk positief verband zien met een actieve vrijetijdsbesteding.

Tabel 5.4 Pearson correlaties tussen de leerlingkenmerken

	L01	L02	L03	L04	L05	L06	L07	L08	L09	L10	L11	L12	L13	L14	L15
L01	1.00														
L02	-.18*	1.00													
L03	.02	-.01	1.00												
L04	.31**	-.04	-.76**	1.00											
L05	-.11	.05	-.03	.01	1.00										
L06	-.04	.00	-.27**	.34**	.16	1.00									
L07	-.27**	.04	.19*	-.25**	.14	.02	1.00								
L08	.84**	-.19**	-.17*	.45**	-.12	.06	-.38**	1.00							
L09	-.11	.06	.02	-.09	-.02	.06	.35**	-.19**	1.00						
L10	-.19**	.17*	-.03	-.05	.07	-.04	-.04	-.19**	-.22**	1.00					
L11	-.28**	.19**	.03	-.18*	.21**	-.16*	.25**	-.34**	.25**	.30**	1.00				
L12	-.19	.16	.26*	-.39**	.22	-.13	.23	-.32**	.12	.02	.37**	1.00			
L13	-.29	.37*	.26	-.37*	-.20	-.05	.11	-.44**	.11	.08	.28	.17	1.00		
L14	-.12	.28**	-.06	.05	.03	.16	.06	-.07	.06	.04	.25**	.36*	-.01	1.00	
L15	.07	.05	-.11	.17*	-.02	.07	.06	.14	.21*	-.16	.08	.18	.06	.66**	1.00

L01=Leeftijd; L02=Seks; L03=Geboorteplaats; L04=Verblijfsduur; L05=Kindercrèche; L06=Kleuterschool; L07=Leervermogen; L08=Doubleurs; L09=Sociolinguïstische vaardigheid; L10=Attitude Papiamentu; L11=Attitude Nederlands; L12=Attitude Engels; L13=Attitude Spaans; L14=Leesgedrag van het kind; L15=Vrijtijdsbesteding; * $p < .05$, ** $p < .01$

De berekende correlaties tussen de gezinskenmerken onderling zijn in tabel 5.5 opgenomen. Het valt op dat de sociaal-economische status van het gezin de sterkste samenhang vertoont met de andere gezinskenmerken. De correlaties zijn hoog significant.

Tabel 5.5 *Pearson correlaties tussen de gezinskenmerken*

	G01	G02	G03	G04	G05
G01 Sociaal-economische status	1.00				
G02 Gezinsomvang	-.31**	1.00			
G03 Thuis taal	.29**	-.03	1.00		
G04 Aanbod Papiamentu	-.46**	.19*	-.35**	1.00	
G05 Aanbod Nederlands	.40**	-.08	.52**	-.20*	1.00

* $p < .05$, ** $p < .01$

Uit de negatieve correlatie tussen sociaal-economische status en het aanbod van Papiamentu thuis is af te leiden dat een overheersend aanbod van Papiamentu samengaat met een lage sociaal-economische status van het gezin. Voor het aanbod in het Nederlands geldt het omgekeerde, namelijk hoe hoger de sociaal-economische status des te groter het aanbod is in het Nederlands. Voorts blijkt dat de gezinnen met een lage sociaal-economische status kinderrijker zijn. Uit de significante correlatie tussen thuis taal en sociaal-economische status is op te maken dat in de gezinnen met ouders die hoog opgeleid zijn en een hoger beroep uitoefenen de thuis taal in mindere mate het Papiamentu is. Verder blijkt dat het taalaanbod in het Papiamentu groot is als de thuis taal het Papiamentu is en dat het taalaanbod in het Nederlands groot is als de sterkste thuis taal Nederlands is. De correlaties tussen thuis taal en aanbod zijn redelijk sterk. Dit wijst erop dat de thuis taal in zekere mate overeenkomt met de taal waarin het mondelinge en schriftelijke taalaanbod thuis en in de omgeving overwegend plaatsvindt.

De correlaties tussen de leerlingkenmerken en de gezinskenmerken zijn in tabel 5.6 opgenomen. Uit de tabel valt in het algemeen op te maken dat de leerlingkenmerken het sterkst samenhangen met drie gezinskenmerken: de sociaal-economische status, de belangrijkste taal die thuis wordt gesproken en de mate van het aanbod van Papiamentu en Nederlands thuis.

Tabel 5.6 *Pearson correlaties tussen leerlingkenmerken en gezinskenmerken*

	G01	G02	G03	G04	G05
L01 Leeftijd	-.42**	.35**	-.24**	.26**	-.18
L02 Sekse	.03	-.10	.09	.19*	.18
L03 Geboorteplaats	.14	-.05	-.10	-.41**	.25**
L04 Verblijfsduur	-.21**	.18*	.01	.48**	-.22*
L05 Kindercrèche	.31**	-.19*	.08	-.06	.09
L06 Kleuterschool	.01	.07	.29**	.09	.12
L07 Leervermogen	.28**	-.09	.13	-.32**	.34**
L08 Doublures	-.39**	.32**	-.20**	.27**	-.12
L09 Sociolinguïstische vaardigheid	.14	-.12	.12	-.17	.17
L10 Attitude Papiamentu	.12	-.05	.15*	-.07	.06
L11 Attitude Nederlands	.33**	-.22**	.18*	-.09	.33**
L12 Attitude Engels	.21	-.20	-.00	-.01	.34*
L13 Attitude Spaans	-.03	-.03	-.28	-.34	-.09
L14 Leesgedrag van het kind	-.00	.11	.06	.29**	.50**
L15 Vrijtijdsbesteding	-.04	.11	-.02	.38**	.28**

*G01=Sociaal-economische status; G02=Aantal broers en zussen; G03=Thuistaal; G04=Aanbod Papiamentu; G05=Aanbod Nederlands; * $p < .05$, ** $p < .01$*

De leerlingen uit grote gezinnen zijn overwegend oudere, op Curaçao geboren leerlingen, die al vaker zijn blijven zitten. Deze groep blijkt gemiddeld korter op een kindercrèche te verblijven, maar langer op de kleuterschool te hebben doorgebracht.

Bij de groep leerlingen uit gezinnen met hoog opgeleide ouders en hogere beroepen blijken de leeftijd en het aantal doublures laag te zijn. Het leervermogen is groter en het blijkt gebruikelijker in deze gezinnen dat de kinderen in een kindercrèche ondergebracht worden. Een positieve taalattitude, vooral ten opzichte van het Papiamentu en het Nederlands, is bij de sociaal-economisch sterkere gezinnen duidelijker aanwezig. Er is een positieve correlatie tussen leervermogen en het gebruik van een andere taal dan het Papiamentu thuis. Een sterk aanbod van Papiamentu thuis hangt samen met hogere leeftijden, vaker blijven zitten, langer verblijf op de kleuterschool en een lagere score op leervermogen. Een sterk aanbod van het Nederlands thuis laat een tegenovergesteld beeld zien. Kinderen uit die gezinnen hebben een hoge score voor leervermogen, hebben een positieve taalattitude, het sterkst tegenover het Nederlands, en eveneens ten opzichte van het Papiamentu. Een krachtiger taalaanbod van zowel Papiamentu als Nederlands gaat gepaard met hoge scores voor leesgedrag en vrijetijdsbesteding.

5.2 DETERMINANTEN VAN GELETTERDHEID PAPIAMENTU

Om inzicht te verkrijgen in de achtergrondvariabelen die de prestaties van de leerlingen voor geletterdheid in het Papiamentu voorspellen, is de samenhang bepaald tussen de taken voor schoolse en functionele geletterdheid Papiamentu enerzijds en de achtergrondkenmerken anderzijds. Vervolgens is op grond van de sterkte van de verkregen correlaties een selectie uit de achtergrondkenmerken in causale analyses opgenomen teneinde te onderzoeken in welke mate deze kenmerken schoolse en functionele geletterdheid in het Papiamentu prediceren.

Determinanten van schoolse geletterdheid Papiamentu

In tabel 5.7 staan de correlaties tussen leerlingkenmerken en de componenten van schoolse geletterdheid Papiamentu. Voor de taken voor geletterdheid is voor de berekening van de samenhang gebruik gemaakt van factorscores.

Uit de tabel valt af te lezen dat er een duidelijke negatieve samenhang is tussen leeftijd en vooral de scores op decodeervaardigheid op alle drie de meetmomenten. Eenzelfde samenhang, maar dan in sterkere mate, is terug te vinden voor het aantal doublures. Lage scores op alle taken houden eveneens verband met de duur van het verblijf op Curaçao. Dat betekent dat leerlingen die nooit het eiland hebben verlaten op lagere scores uitkomen. Uit de afwezigheid van significante correlaties voor geboorteplaats is op te maken dat de verklaring eerder gezocht dient te worden in een zwakke sociaal-economische status en dat het bij deze lage scores niet noodzakelijkerwijs om kinderen van migranten gaat. Sociolinguïstische vaardigheid hangt voornamelijk samen met begrijpend lezen in het Papiamentu en minder met decoderen. Voor decoderen Papiamentu blijken de meisjes hoger te scoren dan de jongens. Voor de leesbegriptaken maakt sekse nauwelijks verschil uit. De meisjes scoren hoger voor decoderen dan de jongens op alle drie de meetmomenten. Hoge prestaties voor decoderen in het Papiamentu blijken vooral verband te hebben met een positieve attitude ten opzichte van het Nederlands, Engels en Spaans. Voor het Papiamentu geldt dit ook, maar in mindere mate. Een positieve attitude ten opzichte van het Engels correleert ook hoog en significant met begrijpend lezen in het Papiamentu. Uit de zwakke correlaties blijkt dat een positieve taalattitude ten opzichte van het Papiamentu nauwelijks verband houdt met prestaties op de leesbegriptaken. Opmerkelijk is enerzijds de positieve correlatie tussen leesgedrag van de leerlingen en de niveaus van decodeervaardigheid en anderzijds de afwezigheid van samenhang tussen leesgedrag van het kind en de taken voor begrijpend lezen.

Tabel 5.7 *Pearson correlaties tussen factorscores voor decoderen (DP) en begrijpend lezen (BP) Papiamentu op drie meetmomenten enerzijds en achtergrondkenmerken van de leerlingen anderzijds*

	Meetmoment 1		Meetmoment 2		Meetmoment 3	
	DP1	BP1	DP2	BP2	DP3	BP3
L01 Leeftijd	-.30**	-.26**	-.40**	-.30**	-.17*	-.28**
L02 Sekse	.20**	.13	.26**	.15	.16*	.17*
L03 Geboorteplaats	.02	.06	.06	.13	-.04	.17*
L04 Verblijfsduur	-.16*	-.11	-.25**	-.27**	-.13	-.28**
L05 Kindercrèche	.09	.17*	.12	.07	-.03	.20*
L06 Kleuterschool	-.08	-.06	-.11	-.12	-.17*	-.10
L07 Leervermogen	.20*	.29**	.21*	.39**	.05	.37**
L08 Doublures	-.35**	-.32**	-.43**	-.37**	-.21**	-.38**
L09 Sociolinguïst. vaardigh.	.13	.26**	.06	.19*	.09	.21**
L10 Attitude Papiamentu	.14	.15*	.27**	.06	.18*	.11
L11 Attitude Nederlands	.36**	.33**	.36**	.35**	.28**	.32**
L12 Attitude Engels	.46**	.21	.36**	.31**	.32*	.31*
L13 Attitude Spaans	.24	.20	.21	.19	.16	.11
L14 Leesgedrag van het kind	.30**	-.07	.34**	-.00	.22*	-.07
L15 Vrijtijdsbesteding	.11	-.18*	.12	-.12	.06	-.17*
G01 Sociaal-economische status	.13	.30**	.13	.36**	-.08	.34**
G02 Gezinsomvang	-.20**	-.18*	-.26**	-.20*	-.18*	-.18*
G03 Thuistaal	.05	.17*	.03	.08	-.13	.12
G04 Aanbod Papiamentu	-.07	-.18	.04	-.14	.25*	-.27**
G05 Aanbod Nederlands	.18	.03	.17	.07	-.04	.03

* $p < .05$, ** $p < .01$

Uit de tabel blijkt verder dat de grootte van het gezin negatief samenhangt met de resultaten voor decoderen in het Papiamentu. De opleiding en het beroep van de ouders, uitgedrukt in de sociaal-economische status van het gezin, vertonen een sterk positief verband met begrijpend lezen. Tenslotte blijkt een sterk aanbod van het Papiamentu thuis samen te gaan met lage scores voor de meeste componenten van schoolse geletterdheid in het Papiamentu op de drie meetmomenten, met uitzondering van decoderen op het derde meetmoment. Dit is te verklaren door het gegeven dat in de sociaal-economisch zwakkere gezinnen het aanbod van het Papiamentu het sterkst is ($R_{G01\ G04} = -.46$, $p < .01$, zie tabel 5.5).

Determinanten van functionele geletterdheid Papiamentu

Tabel 5.8 geeft een overzicht van de correlaties tussen functionele geletterdheid in het Papiamentu en de achtergrondkenmerken.

Tabel 5.8 *Pearson correlaties tussen functionele geletterdheid Papiamentu en achtergrondkenmerken van de leerlingen*

	Functionele geletterdheid Papiamentu
L01 Leeftijd	-.30**
L02 Sekse	.17*
L03 Geboorteplaats	.20*
L04 Verblijfsduur	-.31**
L05 Kindercrèche	.21*
L06 Kleuterschool	-.02
L07 Leervermogen	.49**
L08 Doublures	-.44**
L09 Sociolinguïstische vaardigheid	.18*
L10 Attitude Papiamentu	.15
L11 Attitude Nederlands	.37**
L12 Attitude Engels	.41**
L13 Attitude Spaans	.09
L14 Leesgedrag van het kind	-.02
L15 Vrijtijdsbesteding	-.05
G01 Sociaal-economische status	.35**
G02 Aantal broers en zussen	-.22**
G03 Thuis taal	.12
G04 Aanbod Papiamentu	-.21*
G05 Aanbod Nederlands	.11

* $p < .05$, ** $p < .01$

Opmerkelijk is dat functionele geletterdheid Papiamentu vooral samenhangt met attitude ten opzichte van de talen Nederlands en Engels, terwijl samenhang met attitude ten opzichte van Papiamentu en Spaans zwak is. Er is een duidelijk verband tussen functionele geletterdheid Papiamentu en leervermogen en sociolinguïstische vaardigheid van de leerlingen. De samenhang met leeftijd, doublures en verblijfsduur is sterk negatief. De meisjes scoren ook voor functionele geletterdheid hoger dan de jongens. Bij de gezinskenmerken zijn het vooral de sociaal-economische status, de gezinsomvang en het aanbod van het Papiamentu die significant correleren met prestaties voor functionele geletterdheid. De thuis taal hangt zwak positief samen met de prestaties op functionele geletterdheid.

Achtergrondkenmerken als determinanten van geletterdheid Papiamentu

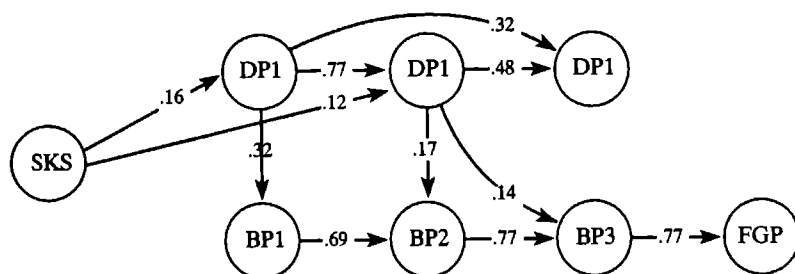
Het verband tussen de schoolse en functionele geletterdheidstaken en de achtergrondkenmerken van de leerlingen is tot nu toe afzonderlijk bepaald aan de hand van berekende correlaties. De sterkte van de verbanden geeft een indicatie voor het criterium voor selectie van de determinanten van geletterdheid in het Papiamentu die betrokken worden in verdere analyses.

Om te onderzoeken in welke mate deze achtergrondkenmerken de variatie in scores bepalen bij de componenten van schoolse en functionele geletterdheid in het Papiamentu is een reeks LISREL-analyses uitgevoerd. Het verklarende model voor de componenten van schoolse en functionele geletterdheid in het Papiamentu, zoals in paragraaf 4.3 weergegeven, dient als basis voor de hier te genereren modellen. Daarin wordt bepaald in welke mate de volgende factoren verantwoordelijk zijn voor effecten op geletterdheid Papiamentu: sekse, leervermogen, aantal doublures, attitude Papiamentu, leesgedrag van het kind, sociaal-economische status, thuistaal en het taalaanbod thuis en in de omgeving. Deze modellen met telkens één achtergrondkenmerk als potentiële determinant hebben een exploratief karakter. Daarbij is allereerst nagegaan in hoeverre er op het eerste meetmoment sprake is van effecten op decoderen en begrijpend lezen. Indien de modificatie-indices van het programma daar aanleiding toe gaven zijn er paden aan het model toegevoegd, voor zover de beïnvloedingsrichting overeenstemde met de criteria. In de uiteindelijke modellen zijn alleen de significante β -effecten ($t > 1.96$) weergegeven.

Op basis van de gepresenteerde causale modellen wordt vervolgens toegewerkt naar een complexer model. Daarbij wordt onderzocht welke combinatie van factoren verantwoordelijk is voor de temporele variatie in geletterdheid Papiamentu in de bovenbouw van de basisschool.

Sekse

In figuur 5.1 is het LISREL-model opgenomen voor de predictie van schoolse en functionele geletterdheid Papiamentu door de factor sekse. Gezien het dichotome, niet-metrische karakter van deze variabele zou de niet-gestandaardiseerde coëfficiënt hier beter interpreteerbaar zijn. Echter, ten behoeve van de vergelijkbaarheid tussen de verschillende modellen en met het oog op invoering van niet-metrische variabelen samen met andere variabelen in complexere causale analyses zijn hier niettemin gestandaardiseerde coëfficiënten geschat. De berekende waarden voor modelfit blijken redelijk met een goodness-of-fit van .95 terwijl toetsing van het model een χ^2 van 32.59 oplevert ($df=17$, $p=.013$, AGFI=.90, RMSR=.050).

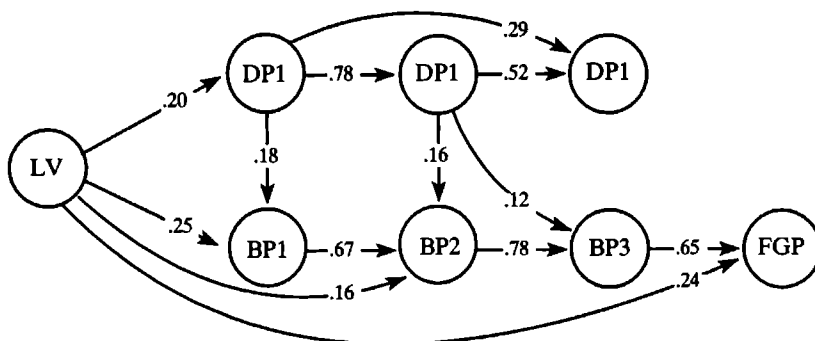


Figuur 5.1 Gestandaardiseerde oplossingen voor een structuurmodel voor causale relaties tussen schoolse en functionele geletterdheid Papiamentu en sekse (SKS)

Uit het model is af te lezen dat de verklarende waarde van de factor sekse uiterst gering is. Behalve dat de waarde zwak is, geldt de predictieve waarde van deze factor slechts voor decoderen bij de eerste twee meetmomenten. Hier betekent de positieve waarde van de overigens lage bèta-coëfficiënten dat hogere scores voor decoderen bij de meisjes te verwachten zijn op beide meetmomenten. Variatie in scores, veroorzaakt door sekseverschil, neemt af voor decoderen. Sekseverschil heeft geen invloed op begrijpend lezen in het Papiamentu.

Leervermogen

In figuur 5.2 wordt het LISREL-model weergegeven voor de predictie van schoolse en functionele geletterdheid Papiamentu door het leervermogen. De modelfit is redelijk. De goodness-of-fit-index (GFI) bleek .94 terwijl toetsing van het model in een χ^2 van 33.57 (df=15, $p=.004$, AGFI=.86, RM-SR=.050) resulteerde.

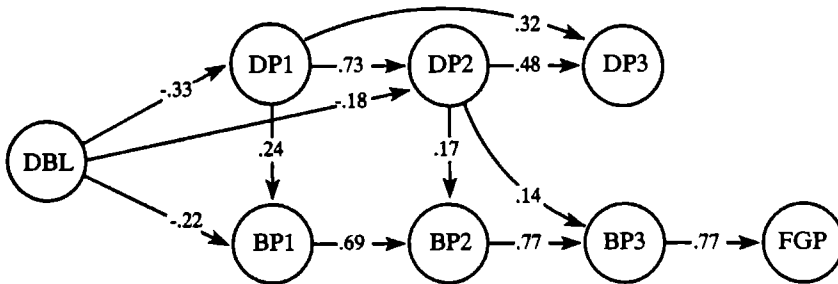


Figuur 5.2 Gestandaardiseerde oplossingen voor een structuurmodel voor causale relaties tussen schoolse en functionele geletterdheid Papiamentu en leervermogen (LV)

Uit het model in figuur 5.2 valt af te lezen dat de factor leervermogen een redelijk sterke predictor vormt voor decoderen en begrijpend lezen in het Papiamentu. Voor begrijpend lezen neemt de voorspellende waarde af bij het tweede meetmoment. Voor functionele geletterdheid in het Papiamentu is het leervermogen van de leerlingen eveneens een factor van enige betekenis.

Doublures

Het uiteindelijke model voor de verbanden tussen de factor doublures en geletterdheid Nederlands is in figuur 5.3 afgebeeld. De indices voor de passendheid van het model zien er als volgt uit: $\chi^2=39.29$, $df=16$, $p=0.001$ met een goodness-of-fit-index van .94 (AGFI=0.87, RMSR=0.057), hetgeen aangeeft dat de fit redelijk is.

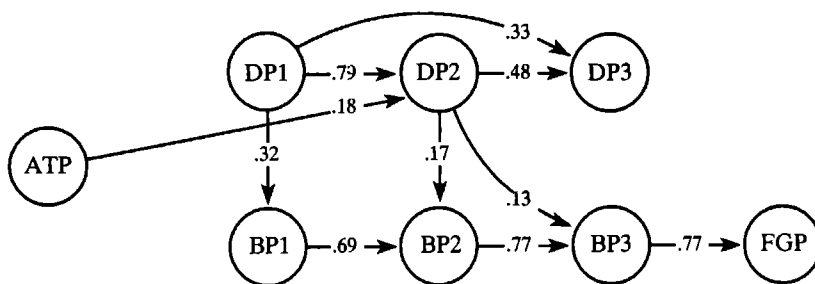


Figuur 5.3 Gestandaardiseerde oplossingen voor een structuurmodel voor causale relaties tussen schoolse en functionele geletterdheid Papiamentu en doublures (DBL)

Uit het gepresenteerde model blijkt dat de doublurestatus van de leerlingen een duidelijke voorspeller is van de prestaties voor decoderen bij het begin, terwijl bij het tweede meetmoment deze factor als predictor in geringere mate van betekenis is. Bij begrijpend lezen is de predictieve kracht van de doublurestatus minder.

Attitude ten opzichte van het Papiamentu

Het model voor de relaties tussen de factor attitude ten opzichte van het Papiamentu enerzijds en schoolse en functionele geletterdheid Papiamentu anderzijds is in figuur 5.4 opgenomen. De verkregen waarden bij de test naar passendheid van het model zijn $\chi^2=36.31$, $df=18$, $p=0.006$. De goodness-of-fit-index van .95 (AGFI=.89, RMSR=0.64) geeft aan dat het model redelijk passend is.

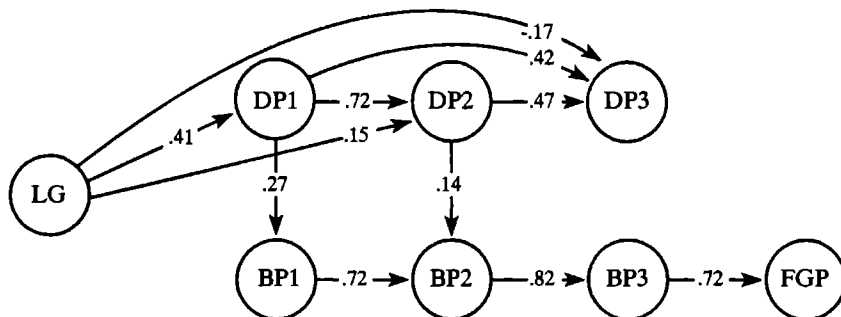


Figuur 5.4 Een structuurmodel voor causale relaties tussen schoolse en functionele geletterdheid Papiamentu en attitude ten opzichte van het Papiamentu (ATP)

De attitude ten opzichte van het Papiamentu blijkt een zwakke voorspeller te zijn van de variatie in de scores voor decoderen op het tweede meetmoment. Dit betekent dat een positieve houding ten aanzien van het Papiamentu nauwelijks van invloed is op de prestaties voor geletterdheid in dezelfde taal. Voor begrijpend lezen in het Papiamentu is deze factor als predictor niet van belang.

Leesgedrag van het kind

Het model voor de verklaring van de variatie in schoolse en functionele geletterdheid Papiamentu door leesgedrag van het kind is in figuur 5.5 afgebeeld. De verkregen waarden bij de test voor passendheid van het model zijn $\chi^2=31.25$, $df=17$, $p=0.019$. De goodness-of-fit-index van .94 en de andere indices (AGFI=.87, RMSR=.048) geven aan dat het model in redelijke mate passend is.

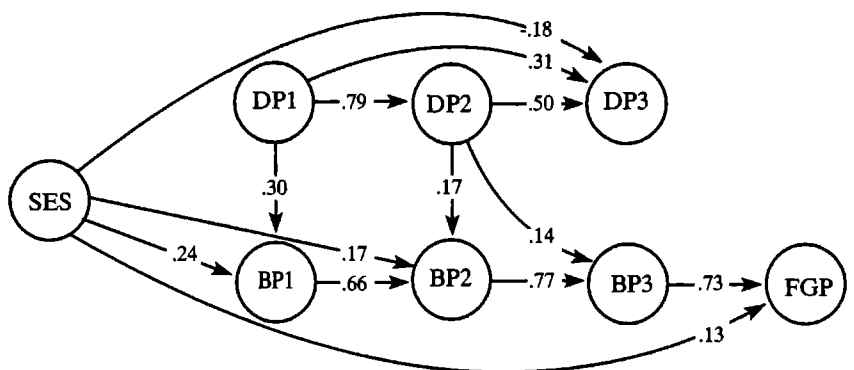


Figuur 5.5 Gestandaardiseerde oplossingen voor een structuurmodel voor causale relaties tussen schoolse en functionele geletterdheid Papiamentu en leesgedrag (LG)

Uit het verkregen model is af te lezen dat de factor leesgedrag een sterke voorspeller is van decoderen bij het eerste meetmoment. De predictieve waarde neemt af gedurende de ontwikkeling van geletterdheid. Het leesgedrag van de leerlingen heeft geen directe invloed op begrijpend lezen in het Papiamentu. Het effect loopt indirect via decoderen.

Sociaal-economische status

In figuur 5.6 is het LISREL-model opgenomen voor de predictie van schoolse en functionele geletterdheid Papiamentu door de sociaal-economische status. De berekende waarden voor de modelfit waarbij een goodness-of-fit van .95 verkregen is, terwijl toetsing van het model in een χ^2 van 31.44 (df=15, $p=.008$, AGFI=.88, RMSR=.070) resulteert, duiden erop dat het model passend is.

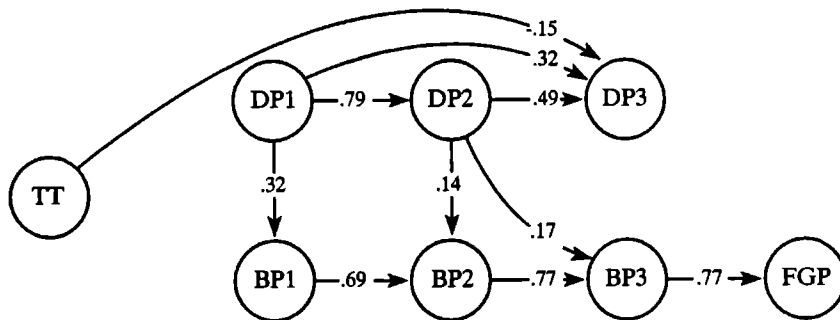


Figuur 5.6 Een structuurmodel voor causale relaties tussen schoolse en functionele geletterdheid Papiamentu en sociaal-economische status (SES)

Het model laat zien dat sociaal-economische status een behoorlijk effect heeft op begrijpend lezen in het Papiamentu op het eerste meetmoment. Er zijn additionele effecten op het tweede en het derde meetmoment. De verklarende kracht van de factor sociaal-economische status is bij decoderen op het derde meetmoment zwak en de bèta-waarde is negatief. Dit kan betekenen dat kinderen uit gezinnen met een lage sociaal-economische status, waar Papiamentu een sterke thuistaal is, iets beter scoren voor decoderen in het Papiamentu aan het eind van de basisschool. Mogelijk houdt dit verband met het feit dat Papiamentu op de achtergrond raakt in de hoogste klassen van de basisschool bij de voorbereiding van de eindtoets basisonderwijs, waarbij het Nederlands een relevant vak is, terwijl de beheersing van het Papiamentu geen deel uitmaakt van de doorstroomcriteria. Voor de prestaties bij functionele geletterdheid Papiamentu is de sociaal-economische status een zwakke voorspeller.

Thuis taal

Figuur 5.7 geeft het causale model voor de invloed van de meest gesproken taal thuis op de prestaties voor geletterdheid Papiamentu. Het model heeft een redelijke fit ($\chi^2=33.30$, $df=18$, $p=.015$, $GFI=.95$, $AGFI=.90$, $RMSR=0.056$).

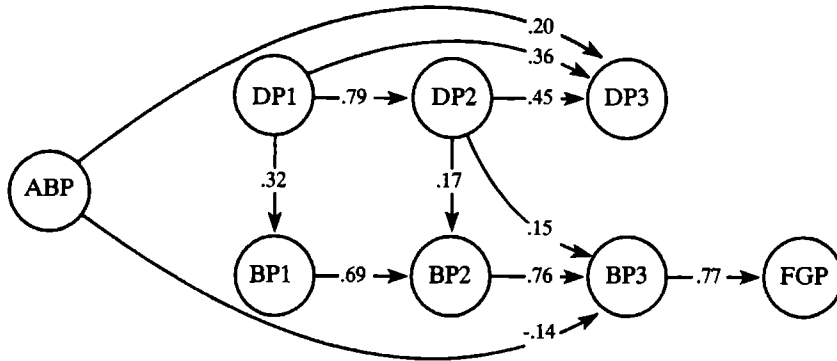


Figuur 5.7 Een structuurmodel voor causale relaties tussen schoolse en functionele geletterdheid Papiamentu en de eerste thuistaal (TT)

De negatieve zwakke bèta-coëfficiënt kan geïnterpreteerd worden als een zwakke positieve invloed van het Papiamentu als thuistaal op de prestaties van decoderen Papiamentu op het laatste meetmoment.

Aanbod Papiamentu

Er is nagegaan of de mate van taalaanbod Papiamentu in het gezin van invloed is op de ontwikkeling van geletterdheid in het Papiamentu. De toetsing van het model dat in figuur 5.8 gepresenteerd wordt, resulteerde in $\chi^2=35.71$, $df=17$, $p=.005$, terwijl de test voor de passendheid een goodness-of-fit-index opleverde van .95 (AGFI=.89, RMSR=0.057), hetgeen erop neerkomt dat het model



Figuur 5.8 Een structuurmodel voor causale relaties tussen schoolse en functionele geletterdheid Papiamentu en aanbod Papiamentu (ABP)

redelijk passend is.

De mate van aanbod van Papiamentu, zowel mondeling als schriftelijk, in het gezin en in de omgeving heeft een redelijk effect op decodeervaardigheid bij het derde meetmoment. Voor begrijpend lezen op het derde meetmoment is het effect van aanbod van Papiamentu negatief.

5.3 DETERMINANTEN VAN GELETTERDHEID NEDERLANDS

Om voor het Nederlands inzicht te verkrijgen in die achtergrondkenmerken die mogelijk een bepalende invloed hebben op de prestaties van de kinderen voor geletterdheid in deze taal, zijn correlaties berekend tussen de taken voor geletterdheid Nederlands en de achtergrondkenmerken. Bij het bespreken van de verbanden wordt opnieuw onderscheid gemaakt tussen schoolse en functionele geletterdheid. Daaropvolgend wordt op basis van de sterkte van de samenhang een selectie uit de achtergrondkenmerken als potentiële voorspellers van geletterdheid Nederlands in verdere causale analyses betrokken.

Determinanten van schoolse geletterdheid Nederlands

Tabel 5.9 geeft de verbanden weer tussen de scores op de taken voor schoolse geletterdheid Nederlands en de achtergrondkenmerken. Voor de berekening van de correlaties is gebruik gemaakt van de factorscores voor de geletterdheids-componenten decoderen en begrijpend lezen.

Uit tabel 5.9 valt af te lezen dat er een duidelijk negatief verband bestaat tussen leeftijd en alle prestaties voor schoolse geletterdheid in het Nederlands. Dit is te verklaren uit het feit dat hogere leeftijd duidt op een hoog aantal doublures, hetgeen weer een indicatie is voor leerlingen met zwakke prestaties. Voor het aantal doublures en de verblijfsduur is een vergelijkbaar patroon te zien. Het leervermogen hangt significant positief samen met decoderen en begrijpend lezen Nederlands op alle meetmomenten. Daarbij neemt de samenhang toe in de loop der tijd. Bij de decodeertaken in het Nederlands scoren de meisjes gemiddeld steeds hoger dan de jongens. Dit geldt ook voor het leesgedrag. De geboorteplaats van de kinderen is niet van belang voor de prestaties voor decodeervaardigheid.

Tabel 5.9 *Pearson correlaties tussen factorscores voor decoderen (DN) en begrijpend lezen (BN) Nederlands op drie meetmomenten enerzijds en achtergrondkenmerken anderzijds*

	Meetmoment 1		Meetmoment 2		Meetmoment 3	
	DN1	BN1	DN2	BN2	DN3	BN3
L01 Leeftijd	-.47**	-.37**	-.48**	-.47**	-.41**	-.44**
L02 Geslacht	.20**	.03	.21**	.05	.19*	.07
L03 Geboorteplaats	.02	.28**	.04	.27**	.07	.26**
L04 Verblijfsduur	-.17*	-.29**	-.26**	-.42**	-.29**	-.40**
L05 Kindercrèche	.26**	.28**	.15	.30**	.17	.29**
L06 Kleuterschool	-.09	.09	-.05	.08	-.10	.05
L07 Leervermogen	.28**	.32**	.27**	.44**	.34**	.52**
L08 Doublures	-.50**	-.38**	-.46**	-.49**	-.44**	-.47**
L09 Sociolinguïst. vaardigheid	.16*	.20**	.17*	.25**	.19*	.26**
L10 Attitude Papiamentu	.32**	.15*	.27**	.21**	.26**	.15
L11 Attitude Nederlands	.58**	.38**	.48**	.43**	.45**	.43**
L12 Attitude Engels	.43**	.15	.44**	.28*	.40**	.31*
L13 Attitude Spaans	.05	-.13	.14	.05	.15	.06
L14 Leesgedrag van het kind	.31**	.00	.35**	.03	.25**	.05
L15 Vrijtijdsbesteding	.07	-.13	.09	-.14	.00	-.12
G01 Sociaal-economische stat.	.36**	.62**	.29**	.70**	.29**	.63**
G02 Aantal broers en zussen	-.31**	-.28**	-.35**	-.32**	-.28**	-.28**
G03 Thuis taal	.28**	.49**	.16*	.46**	.16*	.41**
G04 Aanbod Papiamentu	-.12	-.58**	-.04	-.62**	-.15	-.60**
G05 Aanbod Nederlands	.32**	.54**	.29**	.58**	.27**	.51**

* $p < .05$, ** $p < .01$

Wel is het duidelijk dat onderinstromers die elders geboren zijn (merendeels in Nederland) hoger scoren voor begrijpend lezen. Voor het aantal jaren crèchebezoek geldt een vergelijkbaar beeld. Sociolinguïstische vaardigheid hangt hoofdzakelijk samen met begrijpend lezen in het Nederlands. De scores voor decoderen in het Nederlands correleren hoog positief met een positieve attitude ten opzichte van het Nederlands, Engels en ook het Spaans. De correlaties tussen attitude Papiamentu en decoderen op de verschillende meetmomenten zijn zwak. Een positieve houding ten aanzien van het Nederlands en het Engels toont een duidelijk verband met tekstbegrip. De attitude ten opzichte van het Papiamentu heeft nauwelijks of negatief verband met de begripstaken.

Het valt op dat er een duidelijk verband te zien is tussen de scores voor begrijpend lezen Nederlands en de gezinskenmerken. Uit de tabel is verder af te lezen dat van de gezinskenmerken de sociaal-economische status van het gezin de sterkste samenhang laat zien met prestaties op alle taken in het

Nederlands. De correlaties met begrijpend lezen in het Nederlands in het bijzonder zijn opvallend hoog. Een sterk aanbod van het Nederlands (de schooltaal) thuis heeft eveneens een positief verband met alle taken voor het Nederlands en weer vooral met de leesbegripstaken. Een sterk aanbod van het Papiamentu thuis laat een hoge negatieve samenhang zien met begrijpend lezen op alle meetmomenten. Voor decoderen in het Nederlands maakt het aanbod in het Papiamentu minder uit. Een vergelijking tussen de correlaties voor thuistaal en taalaanbod voor beide talen toont aan dat een sterk taalaanbod meer dan de thuistaal samenhangt met vooral de prestaties voor decoderen.

Determinanten van functionele geletterdheid Nederlands

Tabel 5.10 geeft de verbanden weer tussen functionele geletterdheid Nederlands en de achtergrondkenmerken. Uit de tabel blijkt dat prestaties voor functionele geletterdheid Nederlands voornamelijk samenhangen met taalattitude ten opzichte van het Nederlands. Voor de attitude ten opzichte van Papiamentu, Engels en Spaans is de correlatie zwakker en niet significant. Naast het negatieve verband met leeftijd, aantal doublures en verblijfsduur, is er een sterk positieve samenhang tussen functionele geletterdheid Nederlands en leervermogen te constateren. De sociolinguïstische vaardigheid van de kinderen blijkt ook samen te hangen met de prestaties voor functionele geletterdheid in het Nederlands. De sociaal-economische status van het gezin blijkt de sterkste samenhang te vertonen met de resultaten voor functionele geletterdheid Nederlands. Ook de gezinsgrootte correleert significant met de prestaties voor dit onderdeel. Het aanbod van Nederlands thuis blijkt eveneens samen te hangen met de scores voor functionele geletterdheid Nederlands. De samenhang is zelfs sterker dan bij de aanwezigheid van Nederlands als eerste taal thuis. Het aanbod aan Papiamentu correleert negatief met functionele geletterdheid in het Nederlands.

Tabel 5.10 *Pearson correlaties tussen functionele geletterdheid Nederlands en achtergrondkenmerken van de leerlingen*

	Functionele geletterdheid Nederlands
L01 Leeftijd	-.40**
L02 Geslacht	.22**
L03 Geboorteplaats	.15
L04 Verblijfsduur	-.25**
L05 Kindercrèche	.22*
L06 Kleuterschool	.13
L07 Leervermogen	.44**
L08 Doublures	-.46**
L09 Sociolinguïstische vaardigheid	.20*
L10 Attitude Papiamentu	.14
L11 Attitude Nederlands	.43**
L12 Attitude Engels	.27
L13 Attitude Spaans	.32
L14 Leesgedrag van het kind	.11
L15 Vrijtijdsbesteding	.08
G01 Sociaal-economische status	.49**
G02 Aantal broers en zussen	-.25**
G03 Thuis taal	.21*
G04 Aanbod Papiamentu	-.20*
G05 Aanbod Nederlands	.29**

* $p < .05$, ** $p < .01$

Achtergrondkenmerken als determinanten van geletterdheid Nederlands

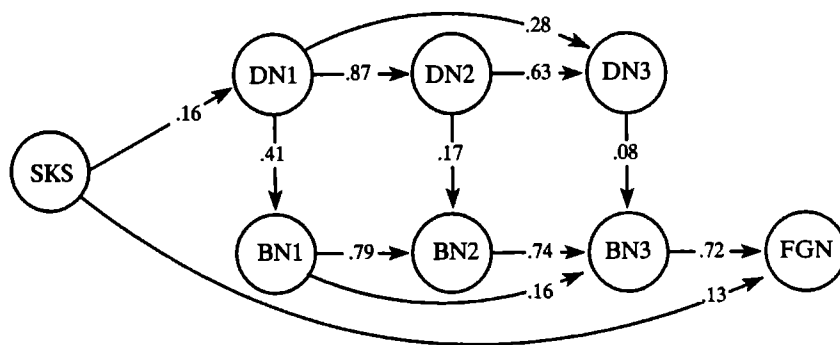
Na berekening van het verband tussen de componenten van schoolse en functionele geletterdheid Nederlands en de achtergrondkenmerken zijn de hoogst correlerende indicatoren als potentiële determinanten van geletterdheid in LISREL-analyses ingevoerd.

De hierboven verkregen correlatiematrix voor de verbanden tussen de gemeten variabelen voor geletterdheid en de achtergrondkenmerken van de leerlingen dient als invoer voor deze analyses. Uitgaande van het causale structuurmodel voor geletterdheid Nederlands dat eerder werd verkregen (paragraaf 4.4) is nagegaan welke verklarende kracht de afzonderlijke achtergrondkenmerken bezitten ten aanzien van de variatie in geletterdheid Nederlands op de verschillende meetmomenten. De sterkste achtergrondkenmerken, te weten sekse, leervermogen, aantal doublures, attitude Nederlands, leesgedrag van de leerling, sociaal-economische status, thuistaal en de mate van aanbod Nederlands zijn als mogelijke determinanten van geletterdheid Nederlands in de analyses opgenomen.

Om te onderzoeken welke combinatie van factoren verantwoordelijk is voor de variatie in geletterdheid Nederlands op de verschillende meetmomenten zijn de belangrijkste predictoren uit de unifactormodellen daarna opgenomen in een algemeen verklarend model. Zowel voor de eenfactormodellen als het algemeen verklarend model geldt dat het best passende LISREL-model wordt gepresenteerd. De eerder (paragraaf 5.2) beschreven analyseprocedure en de gehanteerde criteria worden gehandhaafd.

Sekse

In figuur 5.9 is het LISREL-model opgenomen voor de predictie van schoolse en functionele geletterdheid Nederlands door de factor sekse. De berekende waarden voor de modelfit blijken goed met een goodness-of-fit van .97 terwijl toetsing van het model een χ^2 van 21.69 (df=17, p=.197, AGFI=.93, RM-SR=.036) oplevert.

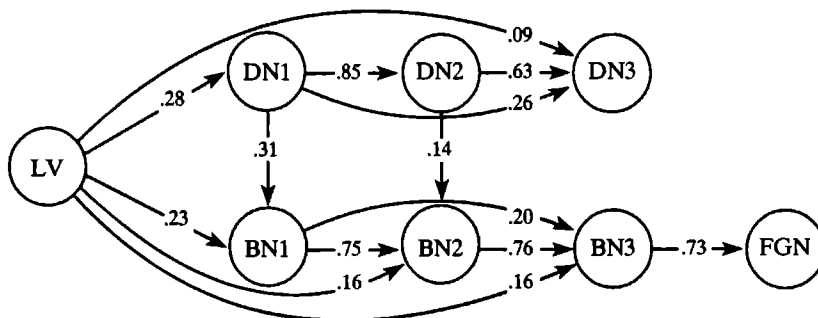


Figuur 5.9 Gestandaardiseerde oplossingen voor een structuurmodel voor causale relaties tussen schoolse en functionele geletterdheid Nederlands en sekse (SKS)

Uit het model is af te leiden dat de verklarende waarde van de factor sekse zeer gering is. Behalve dat de waarde zwak is, geldt de predictie van deze factor slechts voor decoderen bij het eerste meetmoment. In deze context betekent de positieve waarde van de lage beta-coëfficiënt dat vooral hogere scores voor de meisjes te verwachten zijn voor decoderen op dat moment.

Leervermogen

Bij dit model is de veronderstelling dat het leervermogen van de leerling een beïnvloedende factor is voor het proces van verwerving van geletterdheid. In figuur 5.10 wordt het LISREL-model weergegeven voor de predictie van schoolse en functionele geletterdheid Nederlands door het leervermogen. De modelfit is goed. De goodness-of-fit bleek .98 terwijl toetsing van het model een χ^2 van 13.39 (df=13, p=.418, AGFI=.93, RMSR=.28) opleverde.

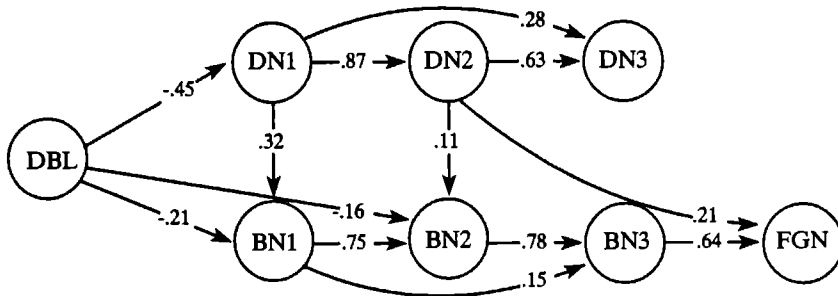


Figuur 5.10 Gestandaardiseerde oplossingen voor een structuurmodel voor causale relaties tussen schoolse en functionele geletterdheid Nederlands en leervermogen (LV)

Uit het model valt af te lezen dat het leervermogen een belangrijke predictor vormt voor decoderen en begrijpend lezen in het Nederlands. Voor decoderen neemt de voorspellende waarde af naarmate de kinderen vorderen. Voor begrijpend lezen blijft het leervermogen een belangrijke voorspellende factor.

Doublures

Het model voor de verklaring van de variatie in schoolse en functionele geletterdheid Nederlands door de factor doublures is in figuur 5.11 opgenomen. De verkregen waarden bij de test naar passendheid van het model zijn $\chi^2=21.22$, $df=15$, $p=0.13$. De goodness-of-fit-index van .97 (AGFI=.93, RMSR=.036) geeft aan dat het model redelijk passend is.

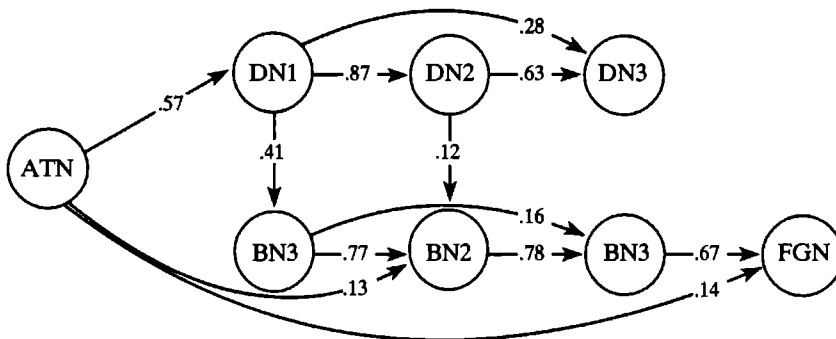


Figuur 5.11 Gestandaardiseerde oplossingen voor een structuurmodel voor causale relaties tussen schoolse en functionele geletterdheid Nederlands en doublures (DBL)

Uit het gepresenteerde model blijkt dat de factor doublures een duidelijke voorspeller is van de prestaties voor decoderen bij het begin. Bij begrijpend lezen is de predictieve kracht minder, hoewel bij het tweede meetmoment de factor doublures nog in geringe mate van betekenis is.

Attitude ten opzichte van het Nederlands

Het uiteindelijke model voor de verbanden tussen attitude ten opzichte van het Nederlands, schoolse en functionele geletterdheid Nederlands is in figuur 5.12 afgebeeld. De indices voor de passendheid van het model zien er als volgt uit: $\chi^2=28.38$, $df=16$, $p=0.028$ met een goodness-of-fit-index van .91 (AGFI=0.91, RMSR=0.055).

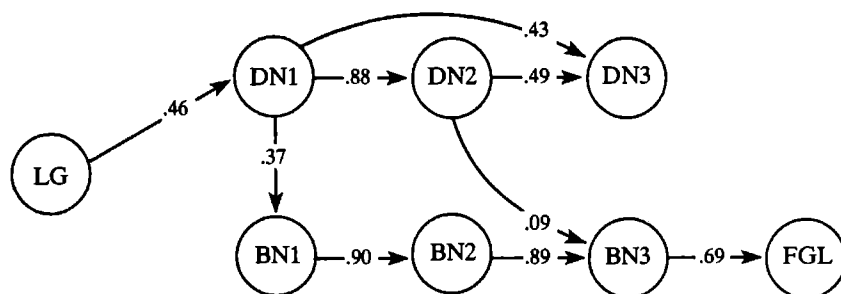


Figuur 5.12 Een structuurmodel voor causale relaties tussen schoolse en functionele geletterdheid Nederlands en attitude ten opzichte van het Nederlands (ATN)

De attitude ten opzichte van het Nederlands bepaalt voor 33% de variatie in scores voor decoderen bij de aanvang. De voorspellende waarde ten aanzien van begrijpend lezen is geringer. Voor functionele geletterdheid is de attitude ten opzichte van het Nederlands ook enigszins van belang.

Leesgedrag van het kind

Het model voor de verklaring van de variantie in schoolse en functionele geletterdheid Nederlands door leesgedrag van het kind is in figuur 5.13 opgenomen. De verkregen waarden bij de test naar passendheid van het model ($\chi^2=27.68$, $df=19$, $p=0.09$, $GFI=.95$, $AGFI=.90$, $RMSR=.074$) geven aan dat het model een redelijke fit heeft.

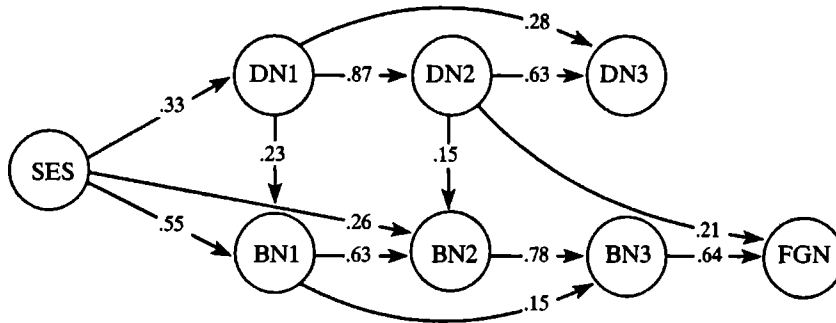


Figuur 5.13 Gestandaardiseerde oplossingen voor een structuurmodel voor causale relaties tussen schoolse en functionele geletterdheid Nederlands en leesgedrag (LG)

Leesgedrag blijkt een sterke voorspeller van decoderen op het eerste moment. De invloed op begrijpend lezen en functionele geletterdheid vindt indirect plaats.

Sociaal-economische status

In figuur 5.14 is het LISREL-model opgenomen voor de predictie van schoolse en functionele geletterdheid Nederlands door de sociaal-economische status. De berekende waarden voor de modelfit waarbij een goodness-of-fit van .97 verkregen is, terwijl toetsing van het model een χ^2 van 19.50 oplevert (df=15, p=.192, AGFI=.93, RMSR=.029) duiden erop dat het model in hoge mate passend is.

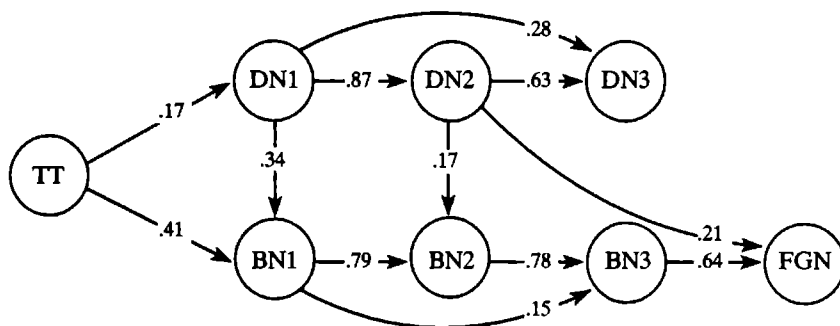


Figuur 5.14 Een structuurmodel voor causale relaties tussen schoolse en functionele geletterdheid Nederlands en sociaal-economische status (SES)

Het model laat zien dat sociaal-economische status een sterke determinant (30% verklaarde variantie) is van begrijpend lezen op het eerste meetmoment en een redelijke predictor op het tweede meetmoment. Er is geen sprake van een additionele invloed van deze factor bij het derde meetmoment. De verklaarende kracht van de factor sociaal-economische status is bij decoderen op het eerste meetmoment minder, maar toch redelijk sterk, terwijl deze factor bij de twee daarop volgende meetmomenten niet van invloed blijkt.

Thuis taal

In figuur 5.15 is het model opgenomen van de causale relaties tussen de meest gesproken taal thuis en geletterdheid Nederlands. Het verkregen model vertoont een goede fit ($\chi^2=22.66$, $df=16$, $p=0.123$, $GFI=0.97$, $AGFI=0.93$, $RMSR=0.034$).

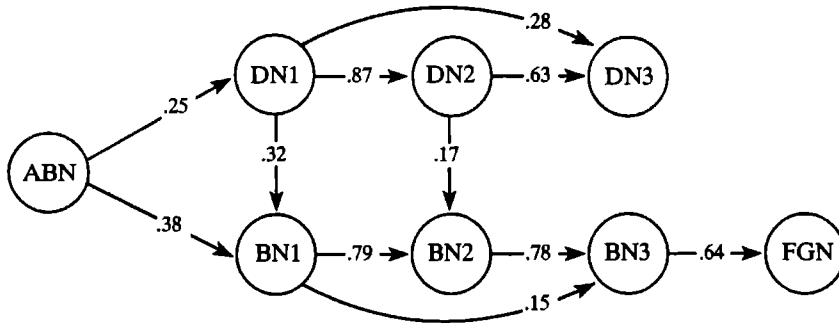


Figuur 5.15 Een structuurmodel voor causale relaties tussen schoolse en functionele geletterdheid Nederlands en de sterkste thuistaal (TT)

Hoe sterker het Nederlands als thuistaal functioneert, des te groter blijkt de invloed op begrijpend lezen in het Nederlands. De invloed van de factor thuistaal op decoderen blijkt minder groot.

Aanbod Nederlands

Voorts is nagegaan of de mate van taalaanbod Nederlands in het gezin van invloed is op de ontwikkeling van geletterdheid in het Nederlands. De toetsing van het model resulteerde in $\chi^2=20.57$, $df=16$, $p=0.195$, terwijl de test voor de passendheid een goodness-of-fit-index opleverde van .97 (AGFI=0.93, RMSR=0.031). Dit komt erop neer dat het model een goede fit heeft.



Figuur 5.16 Een structuurmodel voor causale relaties tussen schoolse en functionele geletterdheid Nederlands en aanbod Nederlands (ABN)

Uit het resulterende model dat in figuur 5.16 is afgebeeld blijkt dat de mate van aanbod van het Nederlands als gezinstaal een redelijk sterke predictor is voor zowel begrijpend lezen als decoderen op het eerste meetmoment.

5.4 ACHTERGRONDKENMERKEN ALS DETERMINANTEN VAN GELETTERDHEID

Leerling- en gezinskenmerken

In deze paragraaf wordt eerst met behulp van factoranalyse onderzocht in hoeverre er empirische evidentie kan worden teruggevonden voor het onderscheid tussen leerlingkenmerken en gezinskenmerken. Vervolgens zijn op grond van de uitkomsten van correlatieve analyses met betrekking tot de achtergrondkenmerken (paragraaf 5.1) en causale analyses voor de verklaring van prestaties voor geletterdheid in de beide talen Papiamentu en Nederlands (paragraaf 5.2 en paragraaf 5.3) de belangrijkste achtergrondkenmerken geselecteerd. Daarna werden deze achtergrondkenmerken bij factoranalyses (SPSS) betrokken. Door verwachte invloed van verscheidene latente variabelen als *taal* (Papiamentu en Nederlands) en *SES* zijn de analyses in twee stappen uitgevoerd. In de eerste factoranalyse zijn van de kenmerkparen *doublures* en *leeftijd*, *attitude* ten opzichte van het Papiamentu en *attitude* ten opzichte van het Nederlands, *aanbod* Papiamentu en *aanbod* Nederlands alleen de kenmerken *doublures*, *attitude* ten opzichte van het Nederlands en *aanbod* Nederlands opgenomen.

In tabel 5.11 staan de resultaten van de factoranalyse voor de achtergrondkenmerken van de leerlingen.

Tabel 5.11 *Factorstructuurmatrix voor de achtergrondkenmerken van de leerlingen*

	F1	F2
	Gezinskenmerken	Leerlingkenmerken
L07 Leervermogen	.46	.49
L11 Attitude Nederlands	.19	.82
L08 Doublures	-.20	-.63
L02 Sekse	-.07	.61
L14 Leesgedrag van het kind	.38	.63
G01 Sociaal-economische status (SES)	.70	.21
G05 Aanbod Nederlands	.84	.25
G03 Thuis taal	.86	-.02

Uit de resultaten van de analyse blijkt dat er twee factoren worden gevonden. Op de eerste factor laden de variabelen *sociaal-economische status*, *aanbod Nederlands* en *thuis taal* hoog. Op de tweede factor laden de variabelen *leervermogen*, *attitude Nederlands*, *doublures*, *geslacht* en *leesgedrag*. De twee onderscheiden factoren verklaren samen 57.1% van de variantie. Van het totaalpercentage neemt de eerste factor, gezinskenmerken, het grootste deel voor zijn rekening (de eerste factor 41.6 procent, de tweede factor 15.5 procent). De gevonden structuur in de factorladingen die op de aanwezigheid

van twee onderliggende factoren wijst, levert empirische evidentie voor de indeling van de achtergrondkenmerken in leerlingkenmerken en gezinskenmerken.

Vervolgens zijn de kenmerken *leeftijd* en *attitude ten opzichte van het Papiamentu* bij de reeds onderscheiden leerlingkenmerken gevoegd en samen in een factoranalyse met één factor opgenomen. Uit de resultaten van de analyse ($L07=.65$, $L11=.72$, $L08=-.81$, $L02=.45$, $L14=.60$, $L10=-.26$, $L01=-.76$) blijkt dat leeftijd ($L01$) ook een belangrijke vertegenwoordiger is van de latente factor gezinskenmerken, terwijl *Attitude ten opzichte van het Papiamentu* ($L10$) onder het criterium (factorscore $>.30$) ligt [Rietveld & Van Hout 1993:274] waardoor dit kenmerk niet representatief is voor deze latente factor.

Voor de gezinskenmerken is een overeenkomstige factoranalyse uitgevoerd, waarbij de variabele *aanbod Papiamentu* toegevoegd is. Uit de factorscores ($G01=.75$, $G05=.74$, $G03=.76$, $G04=-.67$) blijkt dat de verschillende kenmerken, waaronder *aanbod Papiamentu* ($G04$), vergelijkbaar laden op de factor gezinskenmerken. Dit wijst erop dat de onderscheiden variabelen sterk gerelateerd zijn aan de gemeenschappelijke onderliggende component *gezinskenmerken*.

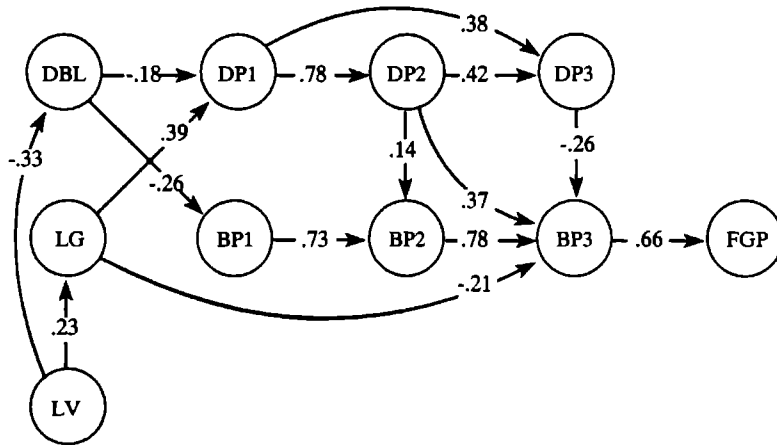
Determinanten van de ontwikkeling van geletterdheid

Aan de hand van de verkregen tweedeling in leerling- en gezinskenmerken is vervolgens nagegaan in hoeverre de geselecteerde leerlingkenmerken en gezinskenmerken predictoren zijn van schoolse en functionele geletterdheid, zowel voor het Papiamentu als voor het Nederlands. Daarbij zijn eerst voor het Papiamentu en vervolgens voor het Nederlands de analyseresultaten in causale modellen gepresenteerd. Nadat de resultaten van de LISREL-analyses voor de significante leerling- en gezinskenmerken zijn besproken worden alle achtergrondkenmerken in de analyse opgenomen. Daarna wordt aan de hand van modellen de onderling relatieve bijdrage van de achtergrondkenmerken ten aanzien van de tweetalige ontwikkeling van geletterdheid in het Papiamentu en het Nederlands besproken. Tenslotte is getracht in een finale analyse antwoord te vinden op de vraag welke de determinanten zijn van tweetalige geletterdheid op het einde van de basisschool op Curaçao.

Bij de analyses wordt onderscheid gemaakt tussen Ksi-variabelen en Eta-variabelen. De Ksi-variabelen zijn niet manipuleerbaar. De Eta-variabelen daarentegen kunnen beïnvloed worden door de Ksi-variabelen. In de volgende analyses worden sekse, leervermogen, sociaal-economische status en thuistaal in principe als Ksi-variabelen en attitude ten opzichte van het Papiamentu, attitude ten opzichte van het Nederlands, leesgedrag, aanbod Papiamentu en aanbod Nederlands als Eta-variabelen beschouwd.

Predictie van geletterdheid Papiamentu door leerlingkenmerken

Om een verklaring van de individuele variatie in de prestaties voor schoolse en functionele geletterdheid Papiamentu te vinden zijn de leerlingkenmerken in een LISREL-analyse opgenomen. Daarbij zijn de kenmerken leervermogen en geslacht als Ksi-variabelen ingevoerd, terwijl de kenmerken doublures, leesgedrag en attitude ten opzichte van het Papiamentu als Eta-variabelen worden beschouwd. Het verkregen causale model dat een redelijke fit vertoont ($\chi^2=54.16$, $df=30$, $p=0.004$, $GFI=.90$, $AGFI=.82$, $RMSR=.114$), is in figuur 5.17 weergegeven.

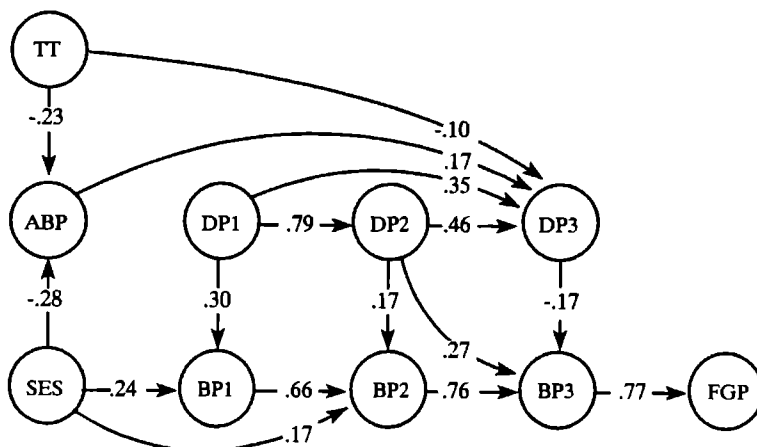


Figuur 5.17 Een structuurmodel voor predictie van schoolse en functionele geletterdheid Papiamentu door leerlingkenmerken

De attitude ten opzichte van het Papiamentu en het geslacht blijken geen rol van betekenis te spelen en blijven verder buiten beschouwing. Het model laat zien dat de sterkste positieve invloed op geletterdheid Papiamentu uitgaat van het leesgedrag van de leerlingen. Een positief leesgedrag voorspelt echter geen hoge prestaties voor begrijpend lezen in het Papiamentu. Het leervermogen heeft beperkte indirecte invloed op het verwervingsproces van schoolse en functionele geletterdheid Papiamentu. Van geen enkel van de afzonderlijke leerlingkenmerken komt het totale effect op begrijpend lezen op het derde meetmoment boven 5% uit. Dit is evenmin het geval voor de effecten op functionele geletterdheid in het Papiamentu.

Predictie van geletterdheid Papiamentu door gezinskenmerken

In figuur 5.18 wordt het model gepresenteerd waarin de verklarende kracht van de gezinskenmerken ten aanzien van de ontwikkeling van geletterdheid Papiamentu aan de orde komt. Sociaal-economische status en thuistaal zijn de Ksi-variabelen, terwijl aanbod Papiamentu als Eta-variabele is opgenomen. De fitmaten geven blijk van een redelijke passendheid van het model ($\chi^2=50.00$, $df=28$, $p=0.03$, $GFI=.94$, $AGFI=.88$ en $RMSR=.06$).

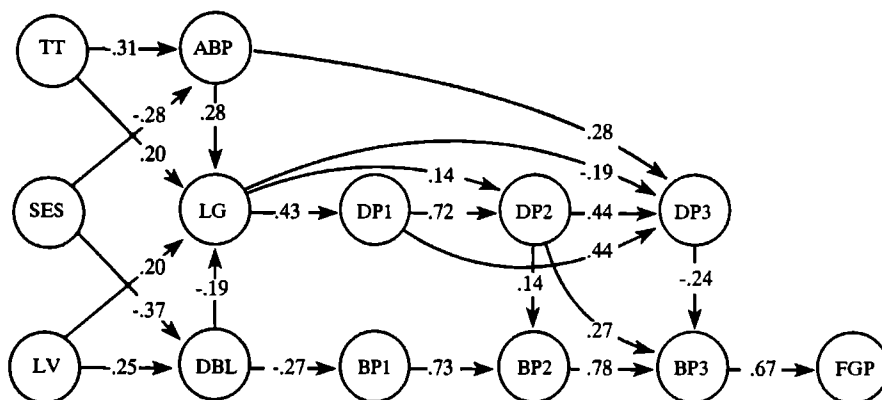


Figuur 5.18 Een structuurmodel voor predictie van schoolse en functionele geletterdheid Papiamentu door gezinskenmerken

De resultaten van de analyse laten zien dat sociaal-economische status een effect heeft op begrijpend lezen in het Papiamentu op het eerste meetmoment. Bij leerlingen uit sociaal sterkere milieus wordt een matig aanbod aan Papiamentu voorspeld. Er is ook sprake van een additionele indirecte invloed op het tweede meetmoment via aanbod Papiamentu. De mate van het aanbod in Papiamentu thuis heeft een gering effect op decodeervaardigheid op het derde meetmoment. De negatieve bèta-coëfficiënt voor het effect van thuistaal op begrijpend lezen op het derde meetmoment geeft aan dat wanneer Papiamentu de thuistaal is, er een redelijk aanbod in het Papiamentu te verwachten is. De thuistaal heeft enkel indirecte invloed op begrijpend lezen op het laatste meetmoment. Aanbod van het Papiamentu zelf is pas op het laatste meetmoment van belang voor begrijpend lezen en decoderen. Het uiteindelijke totaaleffect van de afzonderlijke gezinskenmerken is gering. Het sterkste effect gaat uit van de sociaal-economische status.

Predictie van geletterdheid Papiamentu door leerling- en gezinskenmerken

De verbanden die in de vorige analyses van belang bleken, zijn in een totaal-analyse voor het Papiamentu gecombineerd. Hierdoor kunnen de relaties tussen leerling- en gezinskenmerken enerzijds en de relaties tussen achtergrondkenmerken en de ontwikkeling van geletterdheid Papiamentu anderzijds gespecificeerd worden. De indeling in Ksi- en Eta-variabelen bij de achtergrondkenmerken wordt aangehouden. Het resultaat van de LISREL-analyse wordt in figuur 5.19 afgebeeld. De toets voor de passendheid van het verkregen model wijst op een redelijke fit ($\chi^2=72.86$, $df=53$, $p=0.04$, $GFI=.91$, $AGFI=.85$, $RMSR=.10$).

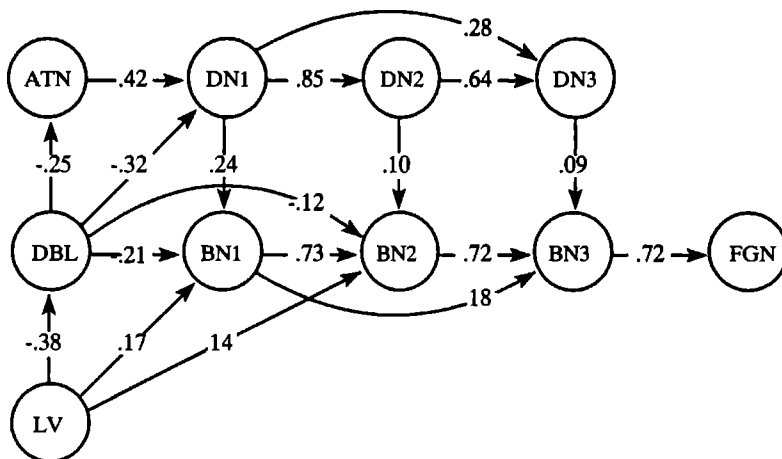


Figuur 5.19 Een structuurmodel voor predictie van schoolse en functionele geletterdheid Papiamentu door de achtergrondkenmerken

Uit het model is af te lezen dat de thuistaal, de sociaal-economische status en het leervermogen via het aanbod Papiamentu, het leesgedrag en de doublurestatus effect hebben op schoolse en functionele geletterdheid Papiamentu. Ondanks het redelijk sterke positieve effect van leesgedrag op decodeervaardigheid op het eerste meetmoment en de additionele invloeden later in het verwervingsproces blijkt de doublurestatus toch een grotere predictieve waarde te hebben voor begrijpend lezen op het laatste meetmoment en voor functionele geletterdheid Papiamentu. Dit model verklaart een redelijke hoeveelheid variantie voor decoderen (68%), begrijpend lezen (67%) en functionele geletterdheid Papiamentu (44%), terwijl de index voor de sterkte van de lineaire relaties (R^2) .45 is.

Predictie van geletterdheid Nederlands door leerlingkenmerken

In figuur 5.20 is het model weergegeven voor de relaties tussen leerlingkenmerken en geletterdheid Nederlands. Leervermogen is als Ksi-variabele ingevoerd, terwijl de kenmerken doublures en attitude ten opzichte van het Nederlands als Eta-variabelen zijn ingevoerd. De fitmaten geven aan dat het model goed past op de data ($\chi^2=50.77$, $df=26$, $p=.003$, $GFI=.94$, $AGFI=.87$, $RMSR=.076$).

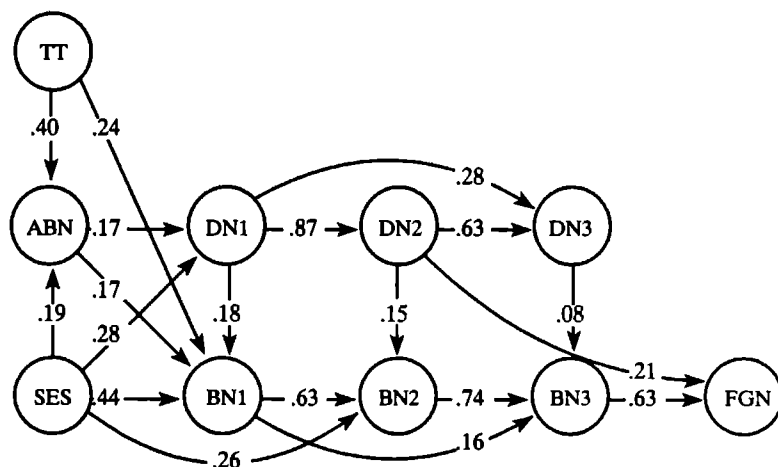


Figuur 5.20 Een structuurmodel voor predictie van schoolse en functionele geletterdheid Nederlands door leerlingkenmerken

De resultaten van de analyse, zoals in het model weergegeven, laten zien dat leerlingkenmerken een aanzienlijke invloed hebben op geletterdheid Nederlands. Leervermogen beïnvloedt vooral via de doublurestatus. Daarnaast heeft leervermogen ook nog een direct effect op begrijpend lezen op de eerste twee meetmomenten. Het totaaleffect van leervermogen op begrijpend lezen op het derde meetmoment ($\beta=.35$) en op functionele geletterdheid ($\beta=.25$) is nog aanzienlijk. Het effect van doublurestatus op dezelfde variabele is vergelijkbaar (resp. $\beta=-.36$; $\beta=-.29$), terwijl het totaaleffect van attitude ten opzichte van het Nederlands geringer is.

Predictie van geletterdheid Nederlands door gezinskenmerken

Het model voor de schatting van de relaties tussen geletterdheid Nederlands en de gezinskenmerken is in figuur 5.21 afgebeeld. Thuis taal en sociaal-economische status zijn de Ksi-variabelen in dit model en aanbod Nederlands een Eta-variabele. De toets voor passendheid geeft aan dat het model een goede fit heeft ($\chi^2=25.41$, $df=25$, $p=.439$, $GFI=.97$, $AGFI=.93$, $RMSR=.025$).



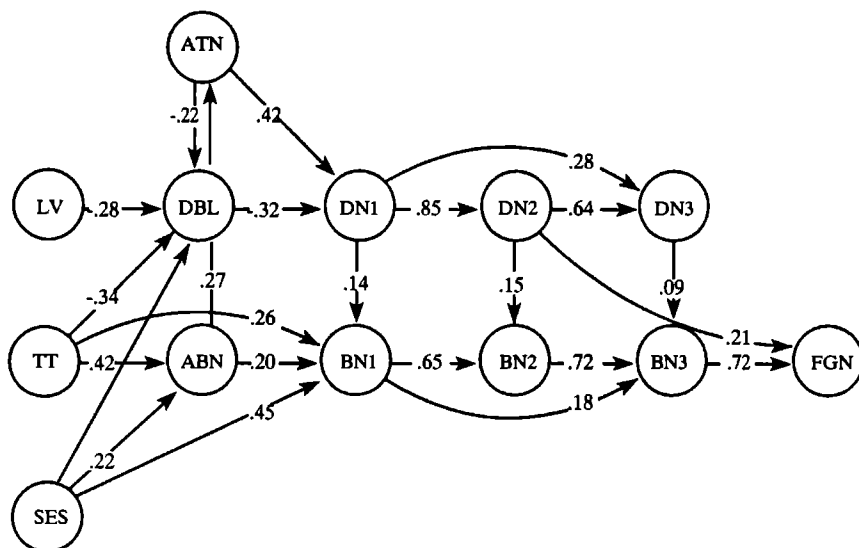
Figuur 5.21 Een structuurmodel voor causale relaties tussen schoolse en functionele geletterdheid Nederlands en gezinskenmerken

Het afgebeelde diagram laat zien dat Nederlands als thuistaal en, zij het in mindere mate, een hoge sociaal-economische status van invloed zijn op het aanbod van Nederlands thuis. Een aanzienlijk aanbod van Nederlands in het gezin wordt sterker door de thuistaal bepaald dan door opleiding en inkomen van de ouders. De sociaal-economische status heeft het sterkste effect op begrijpend lezen op het derde meetmoment ($\beta=.58$) en op functionele geletterdheid Nederlands ($\beta=.42$).

Predictie van geletterdheid Nederlands door leerling- en gezinskenmerken

In figuur 5.22 wordt het model gepresenteerd waarin de verklarende kracht van de achtergrondkenmerken ten aanzien van de ontwikkeling van geletterdheid Nederlands aan de orde komt. Leervermogen, sociaal-economische status en thuistaal zijn de Ksi-variabelen, terwijl aanbod Nederlands, attitude ten opzichte van het Nederlands en doublurestatus als Eta-variabele zijn opgeno-

men. De fitmaten geven blijk van een goede passendheid van het model ($\chi^2=92.58$, $df=72$, $p=0.052$, $GFI=.90$, $AGFI=.83$, $RMSR=.086$).



Figuur 5.22 Een structuurmodel voor causale relaties tussen schoolse en functionele geletterdheid Nederlands en de achtergrondkenmerken

Uit het model valt af te lezen dat leervermogen, thuistaal en sociaal-economische status behalve direct ook indirect via de beïnvloedbare achtergrondkenmerken effect hebben op geletterdheid Nederlands. De sociaal-economische status en Nederlands als sterkste thuistaal bepalen de mate van mondeling en schriftelijk aanbod Nederlands thuis, hetgeen weer positieve invloed uitoefent op geletterdheid Nederlands. Een ruim aanbod van Nederlands thuis heeft een gunstig effect op de attitude ten opzichte van het Nederlands. Samen met de sociaal-economische status heeft attitude een sterk positief effect op begrijpend lezen bij het eerste meetmoment. Sociaal-economische status en Nederlands als thuistaal hebben het sterkste totaaleffect op begrijpend lezen en functionele geletterdheid Nederlands. Het gepresenteerde model verklaart een aanzienlijke hoeveelheid variantie voor decoderen (79%), begrijpend lezen op het derde meetmoment (83%) en functionele geletterdheid Nederlands (51%). De index voor de sterkte van de vergelijkingen (R^2) is .68.

5.5 DETERMINANTEN VAN TWEETALIGE GELETTERDHEID AAN HET EIND VAN HET BASISONDERWIJS

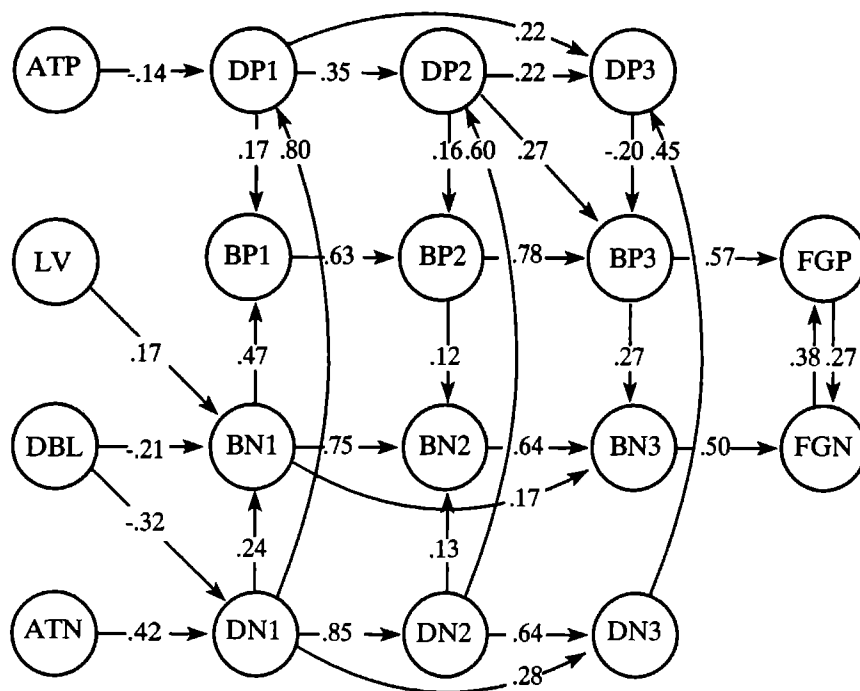
Tot dusver zijn aan de hand van LISREL-analyses afzonderlijke modellen uitgewerkt om te bepalen welke de determinanten van geletterdheid in het Papiamentu en het Nederlands zijn. Uitgaande van het eerder ontworpen tweetalige model (paragraaf 4.5) voor de causale relaties bij de ontwikkeling van geletterdheid in het Papiamentu en het Nederlands wordt hier onderzocht welke de combinatie is van de meest relevante factoren die de tweetalige ontwikkeling van geletterdheid beïnvloeden. De belangrijkste voorspellers uit de hiervoor gepresenteerde eentalige modellen zijn in de analyses betrokken. Er wordt antwoord gezocht op de vraag in hoeverre leerling- en gezinskenmerken een bepalende rol spelen bij de ontwikkeling van geletterdheid Papiamentu en Nederlands. Tenslotte wordt nagegaan hoe groot het relatieve effect is van de belangrijkste achtergrondkenmerken op geletterdheid in beide talen. De resultaten die tevens inzicht dienen te verschaffen in het tweetalige relationele netwerk worden in diagrammen gepresenteerd. Aangezien de relaties tussen de achtergrondkenmerken onderling reeds in kaart zijn gebracht, blijft in de verdere analyses de schatting van de effecten beperkt tot directe invloeden van de determinanten op geletterdheid. Bijgevolg worden alle betrokken achtergrondkenmerken als Ksi-variabelen (onafhankelijke variabelen) in de analyses opgenomen en de variabelen met betrekking tot geletterdheid als Eta-variabelen (afhankelijke variabelen).

Leerlingkenmerken als determinanten van tweetalige geletterdheid

In figuur 5.23 is het model weergegeven voor de verklaring van variantie in schoolse geletterdheid Papiamentu en Nederlands door de achtergrondkenmerken leervermogen, sociaal-economische status, attitude ten opzichte van het Papiamentu en doublurestatus. De passendheid van het model is redelijk ($\chi^2=303.77$ $df=114$, $p=0.00$, $GFI=.83$, $AGFI=.75$, $RMSR=.10$).

Uit het model valt af te lezen dat de doublurestatus van de leerlingen en hun attitude ten opzichte van het Nederlands sterke predictoren zijn van variatie in score tijdens de verwerving van geletterdheid in het Papiamentu en het Nederlands. De directe invloed van leervermogen op het eerste meetmoment is matig. Nagenoeg alle invloed loopt via decoderen en begrijpend lezen in het Nederlands. Dat geldt ook voor het totale effect op het derde meetmoment. Attitude ten opzichte van het Nederlands bijvoorbeeld zorgt via decoderen Nederlands niet alleen voor een positief effect op begrijpend lezen in het Nederlands op het derde meetmoment ($\beta=.14$), maar ook op begrijpend lezen in het Papiamentu ($\beta=.14$). Dit laatste verloopt enerzijds via de route decoderen Nederlands, begrijpend lezen Nederlands, begrijpend lezen Papiamentu en

anderzijds via decoderen Nederlands, decoderen Papiamentu, begrijpend lezen Papiamentu. Het effect op decoderen Papiamentu ($\beta=.30$) en decoderen Neder-

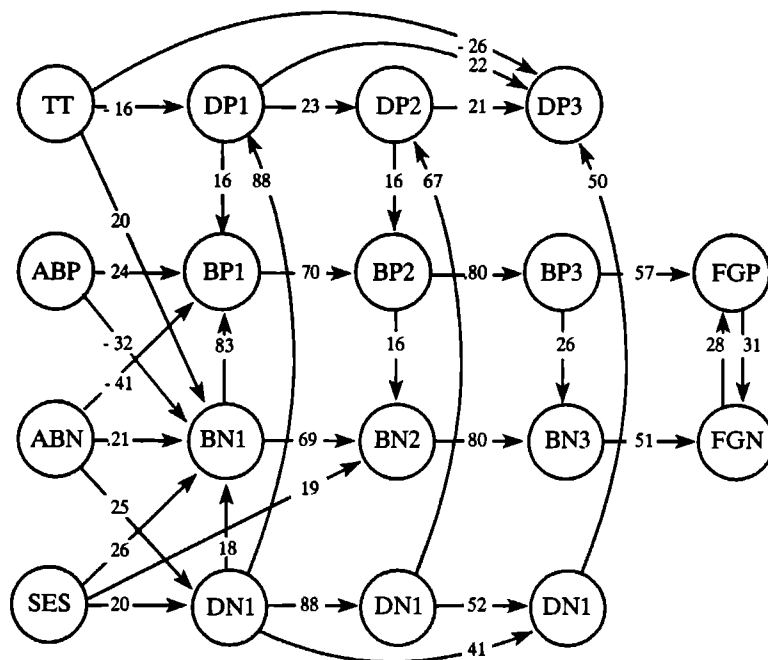


Figuur 5.23 *Structuurmodel voor predictie van tweetalige ontwikkeling van schoolse en functionele geletterdheid Nederlands en Papiamentu door leerlingkenmerken*

lands ($\beta=.35$) is sterker, terwijl het effect op functionele geletterdheid in beide talen minder is ($\beta=.11$; $\beta=.11$). Attitude ten opzichte van het Nederlands blijkt overigens, zij het indirect, een sterkere positieve invloed te hebben op de prestaties voor Papiamentu dan attitude ten opzichte van het Papiamentu. Het totale effect van de doublurestatus is kwantitatief vergelijkbaar met dat van de attitude ten opzichte van het Nederlands. Een hoge doublurestatus voorspelt negatieve prestaties voor zowel decoderen als begrijpend lezen Nederlands. Voor het Papiamentu is de voorspellende kracht van de doublurestatus minder.

Gezinskenmerken als determinanten van tweetalige geletterdheid

Ook voor de gezinskenmerken is nagegaan in hoeverre er sprake is van direct effect op geletterdheid in elk van beide talen. Figuur 5.24 geeft het passende model voor de voorspelling van functionele geletterdheid door de achtergrondkenmerken sociaal-economische status, thuistaal, aanbod Papiamentu en aanbod Nederlands. Het model heeft een redelijke fit ($\chi^2=235.23$, $df=113$, $p=0.000$, $GFI=.83$, $AGFI=.74$, $RMSR=.079$).

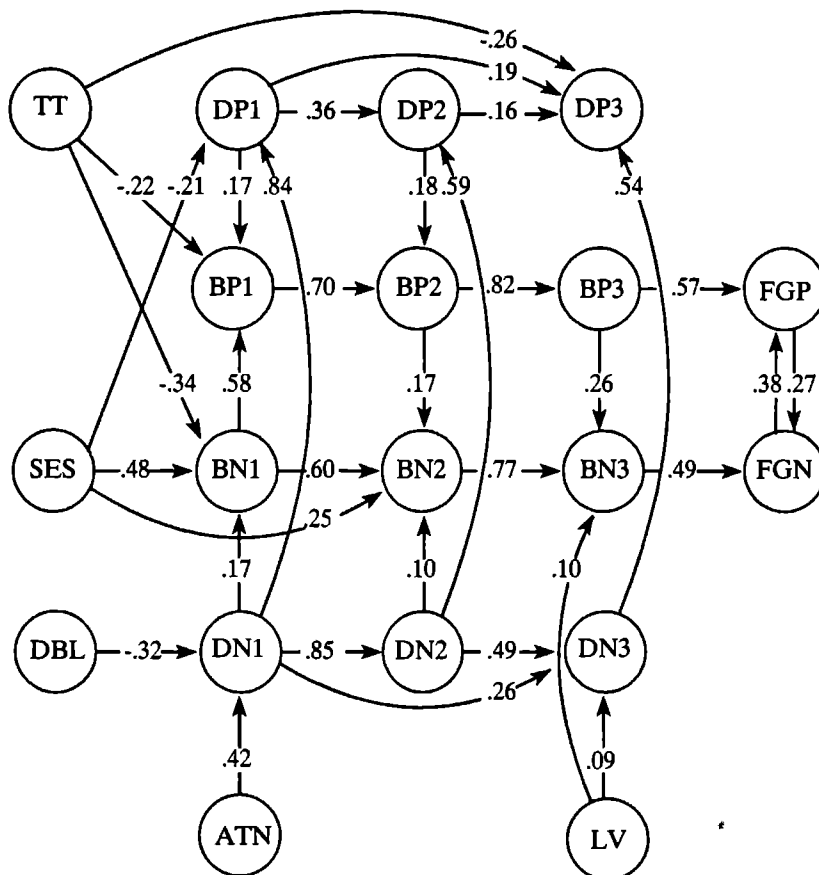


Figuur 5.24 *Structuurmodel voor predictie van tweetalige ontwikkeling van schoolse en functionele geletterdheid Nederlands en Papiamentu door gezinskenmerken*

Sociaal-economische status blijkt de sterkste determinant van geletterdheid in beide talen. Dit geldt vooral voor zowel begrijpend lezen op het derde meetmoment als voor functionele geletterdheid. Papiamentu als thuistaal heeft een positief effect op decodeervaardigheid in het Papiamentu. Een sterk aanbod van het Nederlands thuis heeft effect op decodeervaardigheid in het Nederlands.

Leerling- en gezinskenmerken als determinanten van tweetalige geletterdheid

Om een totaalbeeld te verkrijgen van het causale netwerk van de relaties tussen geletterdheid in het Papiamentu en Nederlands en de achtergrondkenmerken zijn de relevante leerling- en gezinskenmerken in een analyse opgenomen. Figuur 5.25 geeft het best passende LISREL-model voor de specificatie van deze relaties. De verkregen waarden voor de passendheid van het model geven aan dat het model een redelijke fit heeft ($\chi^2=287.79$, $df=127$, $p=0.00$, $GFI=.85$, $AGFI=.77$, $RMSR=.102$).



Figuur 5.25 Structuurmodel voor de causale relaties tussen tweetalige geletterdheid Nederlands en Papiamentu en achtergrondkenmerken op het einde van de basisschool

Het model laat zien dat thuistaal en sociaal-economische status, doublurestatus en attitude ten opzichte van het Nederlands een behoorlijk effect hebben op de

variatie van scores op het eerste meetmoment. De sociaal-economische status heeft het meeste effect op begrijpend lezen Papiamentu op het derde meetmoment en op functionele geletterdheid Papiamentu. De sociaal-economische status is eveneens de sterkste determinant van begrijpend lezen op het laatste meetmoment en van functionele geletterdheid in het Nederlands. De verklaarde variantie voor de afhankelijke variabelen is redelijk hoog. Voor decoderen op het derde meetmoment is dat voor Papiamentu en Nederlands respectievelijk 71% en 80%, voor begrijpend lezen 68% en 88% en voor functionele geletterdheid in het Papiamentu 65% en voor functionele geletterdheid in het Nederlands 66%.

5.6 CONCLUSIES

Achtergrondkenmerken

De descriptieve analyses van de achtergrondkenmerken laten interessante resultaten zien. De attitude van de leerlingen ten opzichte van het Papiamentu en die ten opzichte van het Nederlands zijn over het algemeen positief. Echter, de attitude ten aanzien van het Papiamentu is substantieel positiever dan de attitude ten aanzien van het Nederlands. Uit de beschrijving van de wijze waarop de leerlingen hun vrije tijd besteden komen we te weten dat lezen het moet afleggen tegen televisiekijken, naar de radio luisteren, video-films bekijken, sporten en spelen met video-spelletjes. Pas na al deze activiteiten speelt in de verkregen rangorde het lezen van boeken en tijdschriften een rol buiten schooltijd. De meeste leerlingen lezen minder dan een uur per dag. Stripverhalen en informatieve jeugdverhalen zijn het meest in trek. Een groot deel van de leerlingen leest bijna nooit tijdschriften, terwijl veel leerlingen boeken lezen onder hun leesniveau. De resultaten geven een beeld van de wijze waarop de leerlingen aan hun leesmateriaal komen. Bij de openbare bibliotheek wordt slechts door een beperkte groep leerlingen frequent geleend. Dit kan een gevolg zijn van het geringe aantal uitleenpunten, de beperkte bereikbaarheid van de plaatsen waar de uitleenpunten zich bevinden en de bescheiden boekcollecties. Uit een vergelijking blijkt het leesgedrag van jongens en meisjes in enkele opzichten aanmerkelijk te verschillen. Meisjes lezen vaker boeken en lezen langer per dag dan jongens. Bovendien lenen meisjes frequenter. Het verwerven van informatie doen jongens en meisjes evenwel op dezelfde wijze. Ook is de belangstelling voor stripverhalen in beide gevallen even groot.

Uit de beschrijving van de sociaal-economische status van de gezinnen blijkt dat een derde deel van de ouders ongeschoolde handarbeid verricht, vijf procent heeft geen beroep en negen procent behoort tot de categorie hogere beroepen. De sociaal-economische achtergronden blijken per school significant te verschillen.

Het taalaanbod in de huiselijke omgeving van de leerlingen is in het Papiamentu beduidend sterker dan het aanbod in het Nederlands. Het schriftelijke taalaanbod en allerhande schriftelijke activiteiten, zoals het lezen van kranten en het schrijven van brieven, vinden grotendeels plaats in het Papiamentu. Boeken die thuis aanwezig zijn en die gelezen worden, zijn daarentegen voornamelijk in het Nederlands gesteld. Hierbij moet gewezen worden op het relatief grote aanbod van dagbladen in het Papiamentu en daarmee in tegenstelling het uiterst geringe aanbod van boeken en tijdschriften in deze taal.

Om inzicht te verkrijgen in de mate waarin de verschillende achtergrondkenmerken met elkaar samenhangen zijn correlatieve analyses uitgevoerd. Daaruit blijkt dat de leerlingkenmerken voornamelijk samenhangen met drie gezinskenmerken: de sociaal-economische status van het gezin, de thuistaal en de mate van aanbod van Papiamentu en van Nederlands thuis. Van de leerlingkenmerken vertoont de doublurestatus van de leerlingen duidelijk samenhang met alle andere leerlingkenmerken. Bij de gezinskenmerken blijkt het aanbod van Papiamentu samen te hangen met een lage sociaal-economische status en een omvangrijk gezin, met Papiamentu als belangrijkste thuistaal. Daarentegen gaat een sterk taalaanbod in het Nederlands thuis gepaard met een hogere score voor sociaal-economische status, kleinere gezinsomvang en geringere status van Papiamentu als thuistaal. Bij kinderen uit sociaal-economisch sterkere gezinnen is de gemiddelde leeftijd en het aantal doublures relatief laag en het leervermogen relatief groot. Een sterk taalaanbod thuis gaat samen met een positief leesgedrag en een actieve besteding van de vrije tijd.

Het is bekend dat leerkrachtoordelen over leerlingen in belangrijke mate bepaald worden door twee dimensies: de schoolprestatiegeschiktheid en schoolregimegeschiktheid van de leerlingen [Jungbluth, 1985; Uiterwijk, 1994]. De positieve correlaties tussen de score voor sociolinguïstische vaardigheden, leervermogen en doublurestatus doen vermoeden dat de resultaten van de vragenlijst die door de leerkrachten zijn ingevuld in plaats van sociolinguïstische vaardigheid eerder een indicatie van schoolprestatiegeschiktheid en schoolregimegeschiktheid vormen dan van sociolinguïstische vaardigheid. Interpretaties ten aanzien van deze variabele zullen ook verder in het onderzoek met de nodige voorzichtigheid moeten plaatsvinden.

Het correlatiepatroon dat voor het Papiamentu werd gevonden is in vergelijkbare vorm terug te vinden voor het Nederlands, met als verschil dat de correlaties voor Nederlands sterker zijn. Decodeervaardigheid in het Nederlands blijkt evenals in het Papiamentu verband te hebben met de sekse en het leesgedrag van de leerlingen. Dat meisjes zowel hoger scoren voor decodeervaardigheid in beide talen als voor functionele geletterdheid vindt ondersteuning in uitkomsten uit eerder onderzoek [Aarts, 1994; De Jong & Riemersma, 1994; Kuhlemeier & Van den Bergh, 1991]. Bij begrijpend lezen in het Nederlands spelen de thuistaal en ook een sterk mondeling en schriftelijk taalaanbod thuis een aanzienlijke rol.

Het effect van achtergrondkenmerken op geletterdheid Papiamentu

Van de achtergrondkenmerken zijn de effecten van leerling- en gezinskenmerken op de ontwikkeling van geletterdheid afzonderlijk bekeken. De doublurestatus, het leesgedrag en het leervermogen zijn de leerlingkenmerken die het sterkste effect hebben op schoolse geletterdheid in het Papiamentu. Van de gezinskenmerken zijn het de sociaal-economische status, de thuistaal en de mate van aanbod in het Papiamentu die substantiële invloed hebben op het verwerven van geletterdheid in het Papiamentu.

Het effect van de leerlingkenmerken loopt voor het Papiamentu vooral via decodeervaardigheid. De gezinskenmerken hebben ook voornamelijk invloed op decodeervaardigheid maar steeds op een later tijdstip in het verwervingsproces. De invloed van de achtergrondkenmerken op decodeervaardigheid is groter dan bij begrijpend lezen. Daarvan is het effect van de leerlingkenmerken op het verwervingsproces in het Papiamentu groter dan dat van de gezinskenmerken.

Het effect van achtergrondkenmerken op geletterdheid Nederlands

De achtergrondkenmerken die effect hebben op schoolse en functionele geletterdheid in het Nederlands, komen min of meer overeen met die kenmerken die ook voor het Papiamentu van bepalend belang zijn. Het sterkste effect op geletterdheid in het Nederlands gaat uit van de attitude ten opzichte van het Nederlands, het leesgedrag van het kind, en de doublurestatus. Daarnaast hebben leervermogen en sekse ook enige invloed. Het leervermogen heeft een vrij constante invloed op begrijpend lezen. Voor geletterdheid Nederlands loopt de invloed van de achtergrondfactoren zowel via decoderen als via begrijpend lezen. Het totale effect van de achtergrondkenmerken samen op begrijpend lezen is echter groter dan dat op decodeervaardigheid. De invloed van leerlingkenmerken op decoderen begint op een relatief vroeg moment, terwijl het effect van de gezinskenmerken later inzet en vooral op begrijpend lezen is gericht.

Bij vergelijking van de resultaten van de eenfactormodellen voor het Papiamentu en het Nederlands blijkt dat de causale relaties tussen achtergrondkenmerken en geletterdheid Nederlands veel sterker zijn dan tussen achtergrondkenmerken en geletterdheid Papiamentu. Daarbij treedt de invloed van deze factoren voor het Nederlands op een eerder moment in het verwervingsproces op dan voor het Papiamentu. Bij zowel het Papiamentu als het Nederlands blijkt de beïnvloeding van geletterdheid voor een deel indirect. De niet-beïnvloedbare achtergrondkenmerken leervermogen, thuistaal en sociaal-economische status hebben effect op het proces van verwerving van geletterdheid via de beïnvloedbare kenmerken doublurestatus, attitude ten opzichte van het

Papiamentu en Nederlands en eveneens via het aanbod Papiamentu en het aanbod Nederlands.

Voorspellers van tweetalige geletterdheid Papiamentu-Nederlands

De tweetalige causale modellen laten zien dat de achtergrondkenmerken de ontwikkeling van tweetalige geletterdheid Papiamentu en Nederlands beïnvloeden via decoderen en begrijpend lezen Nederlands. Het lijkt erop dat de invloed op het Papiamentu voor een deel ook via de verwerving van geletterdheid in het Nederlands plaatsvindt. Dit is een gevolg van afhankelijkheden en relaties in het proces van ontwikkeling van tweetalige geletterdheid.

Interessant is de hoeveelheid variantie die in de tweetalige modellen voor de afhankelijke variabelen verklaard wordt. Tabel 5.14 geeft een overzicht van de hoeveelheid verklaarde variantie voor schoolse en functionele geletterdheid in het Papiamentu en het Nederlands. Daarbij wordt begrijpend lezen op het derde meetmoment beschouwd als indicator voor schoolse geletterdheid.

Tabel 5.14 *Percentage verklaarde variantie (R^2) in de modellen met leerlingkenmerken (figuur 5.23) en gezinskenmerken (figuur 5.24) voor schoolse (SG) en functionele geletterdheid (FG) in het Papiamentu en Nederlands*

	Papiamentu		Nederlands	
	SG	FG	SG	FG
Leerlingkenmerken	71	66	89	68
Gezinskenmerken	64	66	87	57

Schoolse geletterdheid in het Nederlands wordt verklaard door zowel leerling- als gezinskenmerken. Voor schoolse geletterdheid in het Papiamentu is de hoeveelheid verklaarde variantie eveneens behoorlijk. Het valt op dat de gezinskenmerken functionele geletterdheid Nederlands in mindere mate predicieren. Over het algemeen hebben de leerlingkenmerken iets meer voorspellend vermogen voor beide talen dan de gezinskenmerken, zowel voor schoolse als voor functionele geletterdheid.

Samenvattend kan gesteld worden dat de relaties tussen geletterdheid en achtergrondkenmerken voor Papiamentu en Nederlands in hoge mate vergelijkbaar zijn. Echter, voor het Nederlands zijn de effecten van de achtergrondkenmerken sterker dan voor het Papiamentu. Dit geldt zowel voor schoolse als voor functionele geletterdheid. Met betrekking tot de ontwikkeling van tweetalige geletterdheid Papiamentu-Nederlands vindt de beïnvloeding door de achtergrondkenmerken vooral plaats via het Nederlands, de sterke schooltaal. Het percentage variantie voor schoolse en functionele geletterdheid in het Papiamentu en het Nederlands dat door alle achtergrondkenmerken samen wordt verklaard in de gepresenteerde modellen is hoog te noemen.

Hoofdstuk 6

Predictie van onderwijssucces

Dit hoofdstuk gaat in op de predictie van het onderwijssucces van de leerlingen aan het eind van de basisschool en van het onderwijssucces in het eerste jaar van het voortgezet onderwijs op Curaçao. Daarbij wordt de rol nagegaan van de tweetalige ontwikkeling van geletterdheid Papiamentu-Nederlands en van de achtergrondkenmerken van de leerlingen. De causale modellen die in hoofdstuk vier en hoofdstuk vijf ontwikkeld zijn, dienen hier als basis voor het onderzoek naar de relaties tussen geletterdheid en onderwijssucces en de bijdrage van de achtergrondkenmerken hierin.

In paragraaf 6.1 wordt het onderwijssucces aan het eind van de basisschool besproken. In paragraaf 6.2 wordt dit onderwijssucces gerelateerd aan de ontwikkeling van geletterdheid in het Papiamentu en in het Nederlands en aan de achtergrondkenmerken van de leerlingen. Vervolgens beschrijft paragraaf 6.3 de schoolresultaten aan het eind van het brugjaar in het voortgezet onderwijs. In paragraaf 6.4 staan predictie van onderwijssucces in het voortgezet onderwijs door geletterdheid in de afzonderlijke talen en predictie door de achtergrondkenmerken centraal. Tenslotte wordt in paragraaf 6.5 onderzocht in hoeverre de tweetalige ontwikkeling van geletterdheid in combinatie met andere relevante determinanten bijdraagt aan het onderwijssucces op Curaçao.

6.1 ONDERWIJSSUCCES AAN HET EINDE VAN HET BASISONDERWIJS

Bij het bepalen van het onderwijssucces van leerlingen aan het eind van de basisschool zijn de volgende vier factoren van belang: de scores op de eindtoets basisonderwijs, het advies van de basisschool voor het schooltype door het schoolhoofd, het advies van de plaatsingscommissie en de uiteindelijke schoolkeuze van het kind en de ouders, verder aangeduid als definitieve plaatsing.

Resultaten van de eindtoets basisonderwijs

De eindtoets basisonderwijs, zoals beschreven in hoofdstuk 3, kent twee afnames die in november 1992 en mei 1993 plaatsvonden. Deze landelijke eindtoets bestaat uit de onderdelen Nederlands en rekenen. In tabel 6.1 staan de resultaten van de leerlingen in de proefgroep en de landelijke resultaten voor het schooljaar 1992/1993.

Tabel 6.1 Gemiddelde ruwe scores op de eindtoets basisonderwijs op Curaçao van de leerlingen in de steekproef en de landelijke score voor Nederlands en rekenen voor 1993

		\bar{X}	sd	k_{items}	% correct
Nederlands	Proefgroep	109.94	42.44	200	54.97
	Landelijk	112.74	36.41		56.37
Rekenen	Proefgroep	55.13	23.14	100	55.13
	Landelijk	57.03	20.40		57.03

Om vergelijkbaarheid te bereiken worden de scores voor Nederlands en rekenen op de landelijke eindtoets op een gemeenschappelijke schaal weergegeven. Daarvoor is een lineaire transformatie toegepast naar een gemiddelde van 100 en een standaarddeviatie van 15 ($s=15z+100$, voor $z=(X-\bar{X})/sd$). Vervolgens is de eindtoetsscore, zoals die in de verdere analyses wordt gehanteerd, bepaald door het gemiddelde te berekenen van deze getransformeerde scores voor Nederlands en rekenen op de eindtoets.

Advies en plaatsing

De wijze waarop de basisschool en de plaatsingscommissie het schooltype bij het doorstroomadvies omschrijven, loopt uiteen. De basisscholen hanteren bijvoorbeeld de adviezen LBO/MAVO en MAVO/HAVO als indicaties voor het prestatieniveau van leerlingen. De plaatsingscommissie daarentegen gebruikt geen van beide omschrijvingen. Bovendien sluiten beide omschrijvingswijzen niet aan bij de bestaande brugklascombinaties. In de Curaçaose onderwijssituatie komen scholengemeenschappen met brugklascombinaties LBO/MAVO en MAVO/HAVO niet voor. Ten behoeve van de analyses en om de verschillende doorstroomadviezen en bestaande doorstroombmogelijkheden te kunnen vergelijken is gebruik gemaakt van een oplopende schaal van 1 tot en met 9. De rangorde is bepaald aan de hand van de gemiddelde score van de classificaties. Tabel 6.2 geeft een overzicht van het advies van de basisschool, het advies van de plaatsingscommissie en de definitieve plaatsing van de leerlingen in de proefgroep.

Tabel 6.2 *Overzicht advies basisschool (AdB), advies plaatsingscommissie (AdC) en definitieve plaatsing (DP)*

	AdB		AdC		DP	
	n	%	n	%	n	%
1 Niet Geclassificeerd	14	9.2	18	11.8	-	-
2 NG/TB	-	-	3	2.0	-	-
3 SVO	16	10.5	8	5.3	16	10.9
4 Terug basisschool	-	-	27	17.8	30	20.4
5 LBO	45	29.6	32	21.1	45	30.6
6 LBO/MAVO	18	11.8	-	-	-	-
7 MAVO	19	12.5	32	21.1	27	18.4
8 MAVO/HAVO	8	5.3	-	-	-	-
9 HAVO/VWO	32	21.1	32	21.1	29	19.7
Totaal	152	100.0	152	100.0	147	100.0

NG=niet geclassificeerd; TB=terug basisschool; SVO=speciaal voortgezet onderwijs

Advies basisschool

De basisscholen geven aan 80% van de leerlingen een advies voor LBO of hoger. Een tiende deel wordt verwezen naar het speciaal voortgezet onderwijs (SVO) en een even groot deel komt niet in aanmerking om door te stromen naar het voortgezet onderwijs. Een vijfde deel van de leerlingen krijgt een advies voor HAVO/VWO, 30% voor het LBO. Slechts 12.5% krijgt een advies voor MAVO. Bij een groter percentage (17.1%) wordt getwijfeld over het exacte vervolgadvis. Deze groep krijgt de tussenadviezen LBO/MAVO en MAVO/HAVO.

Advies plaatsingscommissie

In tegenstelling tot de basisscholen geeft de plaatsingscommissie slechts aan 63.3% een advies voor LBO of hoger. Het percentage leerlingen dat een advies LBO, MAVO of HAVO/VWO krijgt is even hoog. Eenderde deel van de leerlingen wordt door de commissie ongeschikt geacht om door te stromen naar het voortgezet onderwijs. Het advies voor speciaal voortgezet onderwijs is zeer beperkt.

Definitieve plaatsing

Ondanks beroepsmogelijkheden tegen het nagenoeg bindende advies van de eilandelijke plaatsingscommissie komt het zelden voor dat hiervan afgeweken wordt. Daarnaast worden pogingen om in een hoger type onderwijs in te stromen belemmerd doordat de scholen voor voortgezet onderwijs onderling afspraken over aanname hebben. Bovendien vindt inschrijving van de leerlin-

gen door de basisschool plaats op basis van vooraf uitgesproken voorkeur door ouders en leerlingen voor specifieke scholen. Het omgekeerde doet zich eveneens voor. Op initiatief van zowel de ouders als de basisschool kan in overleg besloten worden de leerling alsnog het laatste leerjaar te laten overdoen wanneer de kans op een hogere classificatie het jaar daarop bestaat. Ook wordt uiteindelijk toch gekozen voor een lager of ander schooltype. Dit heeft tot gevolg dat, ondanks het nagenoeg bindende karakter van de uitslag van de plaatsingscommissie, advies en plaatsing van elkaar kunnen afwijken.

Vergelijking van de percentages tussen het advies van de basisschool, het advies van de plaatsingscommissie en de definitieve plaatsing laat voor een groot deel overeenstemming zien. Het verschil tussen de adviezen van de basisschool en de plaatsingscommissie met betrekking tot een advies LBO en hoger leidt tot de gevolgtrekking dat er bij de basisscholen sprake is van een overadvisering van bijna 20%. Een verklaring hiervoor is dat de basisschool de leerlingen zo hoog mogelijk tracht te plaatsen. Daarbij gaan hoofd en leerkrachten uit van de schoolcarrière van de leerlingen en van relevante achtergrondkenmerken. Het percentage leerlingen dat uiteindelijk in het LBO terecht komt en het percentage dat terug gaat naar de basisschool is het grootst: samen 50%.

Vervolgens is nagegaan in hoeverre de criteria voor het prestatieniveau van de leerlingen van de basisschool, de plaatsingscommissie en de ontvangende school met elkaar overeenkomen. In tabel 6.3 staan de gemiddelde getransformeerde scores op de eindtoets per classificatieniveau voor het advies van de basisschool, het advies van de plaatsingscommissie en de definitieve plaatsing.

Tabel 6.3 *Gemiddelde getransformeerde scores per classificatieniveau voor advies basisschool (AdB), advies plaatsingscommissie (AdC) en definitieve plaatsing (DP)*

	AdB	AdC	DP
1 Niet Geclassificeerd	74.60	74.32	.
2 NG/TB	.	79.22	.
3 SVO	83.25	87.42	73.77
4 Terug basisschool	.	94.76	94.29
5 LBO	94.96	97.65	95.80
6 LBO/MAVO	103.04	.	.
7 MAVO	106.72	108.10	108.30
8 MAVO/HAVO	112.90	.	.
9 HAVO	117.86	118.46	118.53

NG=niet geclassificeerd; TB=terug basisschool; SVO=speciaal voortgezet onderwijs

De criteria zijn in grote lijnen goed vergelijkbaar. Het valt echter op dat de criteria van de basisschool telkens lager liggen. De grootste verschillen zijn te vinden voor het SVO. Bij de uiteindelijke aanname in het SVO blijkt het toelatingsniveau aanzienlijk lager te liggen dan de criteria die de basisschool en de plaatsingscommissie hanteren. De gegevens uit dit overzicht bevestigen de neiging tot overadvisering door de basisschool. Een uitzondering hierop vormt de aangegeven discrepantie tussen de strengere criteria van de basisschool en soepeler toelatingsbeleid van het SVO.

Onderlinge samenhang van de onderwijssuccesmaten

Om de onderlinge samenhang tussen de onderscheiden onderwijssuccesmaten vast te stellen zijn correlaties berekend. Tabel 6.4 geeft de correlatiematrix weer. De toetsscores voor Nederlands (TsN) en rekenen (TsR) bestaan uit de getransformeerde scores op de eindtoets basisonderwijs. De totaalscore van de eindtoets (TsE) is de som van beide getransformeerde scores.

Tabel 6.4 *Correlaties tussen onderwijssuccesmaten eind basisschool*

	TsN	TsR	TsE	AdB	AdC	DP
Toetsscore Nederlands	1.00	.88**	.97**	.90**	.92**	.87**
Toetsscore rekenen		1.00	.97**	.89**	.92**	.87**
Totaalscore eindtoets			1.00	.93**	.95**	.90**
Advies basisschool				1.00	.93**	.88**
Advies plaatsingscommissie					1.00	.94**
Definitieve plaatsing						1.00

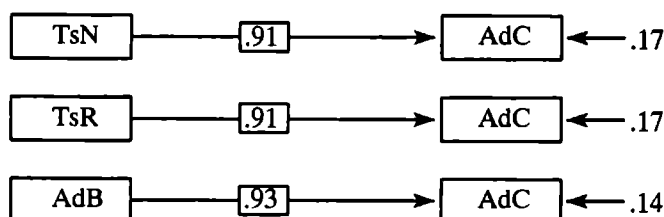
****** $p < .01$

De samenhang tussen de maten voor onderwijssucces eind basisschool is sterk en in alle gevallen significant. Het valt op dat het advies van de basisschool sterk correleert met de verwijzing van de plaatsingscommissie. De definitieve plaatsing van de leerlingen hangt vooral sterk samen met het advies van de plaatsingscommissie. De correlaties tussen definitieve plaatsing enerzijds en de score op beide toetsen, de totaalscore en het advies van de basisschool anderzijds zijn eveneens sterk.

Causale relaties tussen de onderwijssuccesmaten

Met behulp van regressie-analyse (LISREL) is nagegaan in welke mate de einduitslag van de plaatsingscommissie bepaald wordt door de eindtoetsscores voor Nederlands, rekenen en het advies van de basisschool. Vanwege de hoge correlaties tussen de onderwijssuccesmaten (de onafhankelijke variabelen: TsN,

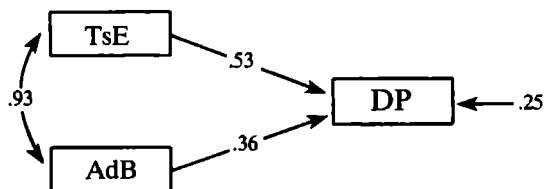
TsR en AdB en DP als afhankelijke variabele) is hier gekozen voor afzonderlijke modellen. Hoewel de leeftijd van de leerlingen een rol speelt bij de bepaling van het advies van de plaatsingscommissie is deze variabele niet opgenomen in de afbeelding, aangezien de bijdrage ervan in vooranalyses niet significant bleek. In figuur 6.1 zijn de resultaten in beïnvloedingsmodellen weergegeven. De coëfficiënten in de verkregen regressievergelijking geven de



Figuur 6.1 *Relaties tussen de onderwijssuccesmaten en advies plaatsingscommissie als afhankelijke variabele*

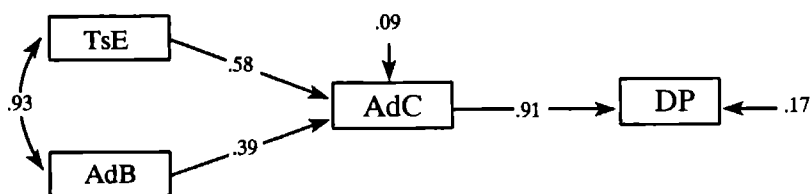
relatieve bijdrage van de verschillende variabelen in de verklaring van de definitieve plaatsing van de leerlingen aan het eind van de basisschool. Vergelijking van de verkregen waarden geeft aan dat alle drie de variabelen sterke voorspellers zijn van het advies van de plaatsingscommissie. Daarbij is het advies van de basisschool enigszins een sterkere voorspeller.

Om een antwoord te vinden op de vraag hoe de relatieve voorspellende waarde van de eindtoets basisonderwijs ten aanzien van de definitieve plaatsing is in vergelijking met het advies van de basisschool, is de directe invloed aan de hand van regressie-analyse bepaald. Figuur 6.2 geeft het resultaat van de uitgevoerde analyse weer.



Figuur 6.2 *Model voor de relaties tussen score op de eindtoets basisonderwijs, het advies van de basisschool en definitieve plaatsing als afhankelijke variabele*

De score op de eindtoets blijkt een krachtiger voorspeller te zijn van de plaatsing van de leerlingen dan het advies van de basisschool. Vervolgens is de relatie nagegaan tussen de prestaties op de eindtoets, het advies van de basisschool, het advies van de plaatsingscommissie en het effect daarvan op de definitieve plaatsing. Het advies van de basisschool is onafhankelijk van de toetsuitslag en het advies van de commissie opgesteld. De commissie is daarentegen wel op de hoogte van het advies van de basisschool. Deze informatie dient als basis voor de ordening van de variabelen in het model dat in figuur 6.3 wordt getoond. Het diagram geeft de relaties weer tussen de verschillende onderwijssuccesmaten waarbij de definitieve plaatsing van de leerling de afhankelijke variabele is. De toets op passendheid van het model leverde de volgende waarden op: $\chi^2=0.01$, $df=2$, $p=.99$, $GFI=1.00$, $AGFI=1.00$, $RMSR=0.001$.



Figuur 6.3 Model voor de relaties tussen de onderwijssuccesmaten einde basisschool met definitieve plaatsing als afhankelijke variabele

De prestatie op de eindtoets is een sterkere voorspeller van de einduitslag van de commissie dan het advies van de basisschool. Er is een sterke samenhang tussen het advies van de basisschool en de toetsuitslag. Beide variabelen verklaren het advies van de plaatsingscommissie voor een groot deel, gezien de lage errorvariantie. Het verschil tussen het advies van de plaatsingscommissie en de plaats waar de leerlingen terecht komen, wordt op grond van de analyse geschat op 17%. Daardoor kan het advies van de plaatsingscommissie als een belangrijke voorspeller van de definitieve plaatsing van de leerlingen beschouwd worden. Bij de interpretatie van het verschil tussen advies en plaatsing dient gewezen te worden op het alternatief voor leerlingen en ouders om, afwijkend van het advies, alsnog de voorkeur te geven aan een lager onderwijstype in het voortgezet onderwijs of aan het overdoen van het laatste leerjaar (vergelijk tabel 6.2).

Met behulp van factoranalyse is nagegaan in hoeverre de onderscheiden maten, die elk op zichzelf geschikte indicatoren zijn voor het bepalen van onderwijssucces aan het eind van de basisschool, teruggaan op één factor

[Aarts e.a., 1994; Kerkhoff, 1988]. Omdat de prestaties voor de twee getoetste onderdelen (Nederlands en rekenen) reeds uitgedrukt worden door de totaalscore op de eindtoets, worden beide verder niet afzonderlijk in de analyses betrokken. Het advies van de plaatsingscommissie zal ook niet verder in de analyses worden opgenomen, aangezien dit afhankelijk is van de eindtoetsscore en bijzonder hoog correleert met de definitieve plaatsing, waardoor deze variabele geen extra informatie toevoegt. Derhalve worden deze, overigens betrouwbare, maten van onderwijssucces niet verder in de volgende analyses meegenomen. De score op de eindtoets basisonderwijs, het advies van de basisschool en de definitieve plaatsing worden in de confirmatieve factoranalyse betrokken. De verklaarde variantie is 93%. In tabel 6.5 staan de factorscores.

Tabel 6.5 *Resultaten van de factoranalyse voor de onderwijssuccesmaten eind basisonderwijs*

	Factor 1
Eindtoets basisonderwijs	.97
Advies basisschool	.97
Definitieve plaatsing	.94

De factorladingen in dit beoogde éénfactormodel zijn zoals verwacht hoog. De factor is te benoemen als onderwijssucces eind basisonderwijs. In het vervolg zal de gevonden latente variabele gehanteerd worden als maat voor onderwijs-succes aan het eind van het basisonderwijs (OSB).

6.2 PREDICTIE VAN ONDERWIJSSUCCES EIND BASISCHOOL

In deze paragraaf zal het onderwijssucces van de leerlingen gerelateerd worden aan hun tweetalige ontwikkeling van geletterdheid en aan hun achtergrondkenmerken. De vraag is daarbij in hoeverre de ontwikkeling van geletterdheid in het Papiamentu en het Nederlands in combinatie met leerling- en gezinskenmerken van de leerlingen effect heeft op het onderwijssucces op Curaçao. Om het inzicht in de relaties tussen onderwijssucces en geletterdheid en tussen onderwijssucces en achtergrondkenmerken te verbreden, worden eerst correlatieve analyses uitgevoerd waarin de afzonderlijke geselecteerde maten voor onderwijssucces aan het eind van de basisschool worden betrokken. Bij de causale analyses die daarna volgen, vormt de eerder besproken samengestelde maat voor onderwijssucces aan het eind van het basisonderwijs (OSB) de afhankelijke latente variabele.

Tweetalige geletterdheid en onderwijssucces eind basisschool

Bij de bespreking van de relatie tussen tweetalige ontwikkeling van geletterdheid en onderwijssucces aan het eind van het basisonderwijs komt eerst de relatie tussen onderwijssucces eind basisonderwijs en geletterdheid Papiamentu aan de orde. Vervolgens wordt de relatie tussen onderwijssucces en geletterdheid Nederlands beschreven.

Geletterdheid Papiamentu en onderwijssucces eind basisschool

Om de samenhang te bepalen tussen de onderdelen van geletterdheid Papiamentu en onderwijssucces zijn correlaties berekend. In tabel 6.6 staan de berekende Pearson correlaties tussen de factorscores voor de onderdelen voor schoolse en functionele geletterdheid Papiamentu op drie meetmomenten en voor de onderwijssuccesmaten eind basisonderwijs.

Tabel 6.6 *Correlaties tussen onderdelen van schoolse geletterdheid Papiamentu: decoderen (DP) en begrijpend lezen (BP) op drie meetmomenten (mm), functionele geletterdheid (FGP) en de onderwijssuccesmaten eind basisonderwijs*

		TsE	AdB	DP
Mm1	DP1	.37**	.36**	.31**
	BP1	.56**	.51**	.49**
Mm2	DP2	.43**	.44**	.39**
	BP2	.68**	.62**	.56**
Mm3	DP3	.18*	.13	.11
	BP3	.64**	.60**	.57**
	FGP	.66**	.63**	.41**

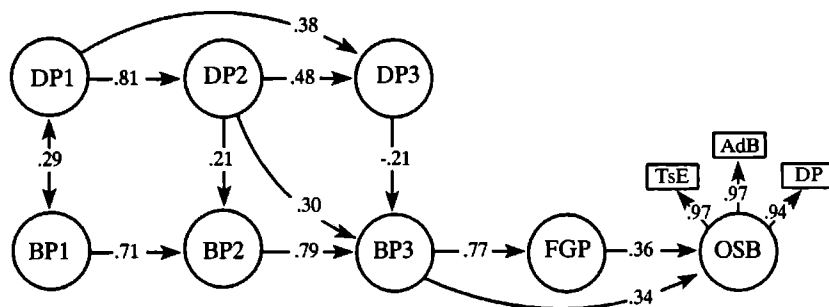
TsE=Eindtoetsscore; AdB=advies basisschool; DP=definitieve plaatsing;

**p<.05, **p<.01*

De prestaties voor schoolse en functionele geletterdheid Papiamentu op de drie meetmomenten hangen sterk samen met het onderwijssucces aan het eind van de basisschool. Het valt op dat de correlaties voor decoderen Papiamentu op het derde meetmoment laag zijn. Een mogelijke verklaring is dat het Papiamentu op school in het laatste leerjaar in de verdrukking komt door de aankomende eindtoets, waarvoor de vakken Nederlandse taal en rekenen belangrijk zijn.

Teneinde vast te stellen in welke mate de ontwikkeling van geletterdheid Papiamentu van invloed is op het onderwijssucces aan het eind van de basisschool is LISREL-analyse uitgevoerd. In figuur 6.4 is het model opgenomen voor de relaties tussen de ontwikkeling van schoolse geletterdheid, functionele

geletterdheid Papiamentu en onderwijssucces aan het eind van het basisonderwijs. Het model is redelijk passend met een fit (GFI) van 0.89 ($\chi^2=65.69$, $df=16$, $p=.00$, AGFI=0.76, RMSR=0.072). In het structuurmodel zijn gestandaardiseerde oplossingen en in het meetmodel (OSB) factorscores weergegeven. Tussen de Ksi-variabelen decoderen en begrijpend lezen op het eerste meetmoment is de correlatie berekend.

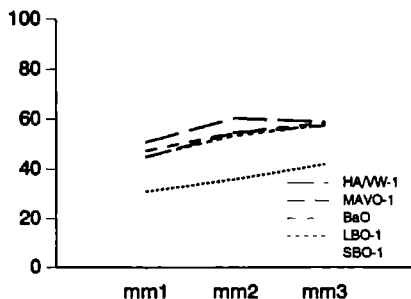


Figuur 6.4 Model voor de relaties tussen schoolse en functionele geletterdheid Papiamentu en onderwijssuccesmaten einde basisonderwijs

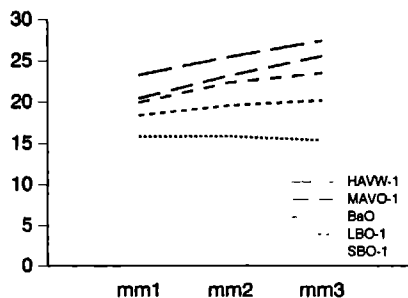
De ontwikkeling van geletterdheid in het Papiamentu beïnvloedt onderwijs-succes aan het eind van de basisschool zowel via functionele geletterdheid als direct via begrijpend lezen en in geringe mate indirect via decoderen. Daarbij is het totale effect van begrijpend lezen op het laatste moment het grootst ($\beta=.63$). Dit model verklaart de variantie in onderwijssucces voor 44%.

De ontwikkeling van geletterdheid van de individuele leerlingen loopt zeer uiteen. Een groot deel van de individuele variatie wordt beïnvloed door verschillen tussen de leerlingen die reeds bij de aanvang van de ontwikkeling bestaan [Walberg & Tsai, 1983]. De vraag is of deze verschillen constant blijven tijdens het leerproces op school, dan wel afnemen of toenemen. Teneinde een beeld te krijgen van deze ontwikkeling is het onderwijssucces van vijf groepen leerlingen op basis van prestatieniveau aan het eind van de basisschool in een post hoc-analyse gerelateerd aan de ontwikkeling van schoolse geletterdheid. De groepen zijn onderscheiden op basis van de definitieve plaatsing (DP) aan het eind van het basisonderwijs. In een post hoc-analyse wordt op basis van deze achteraf verkregen classificatiecriteria per prestatieniveau de ontwikkeling van schoolse geletterdheid Papiamentu onderzocht. Daarvoor wordt de ontwikkeling van schoolse geletterdheid Papiamentu

als functie van het plaatsingsniveau beschouwd. Figuur 6.5 geeft de ontwikkeling weer voor decoderen Papiamentu, terwijl in figuur 6.6 de ontwikkeling van begrijpend lezen in het Nederlands wordt afgebeeld over de drie meetmomenten per bereikt prestatieniveau.



Figuur 6.5 De ontwikkeling van decoderen in het Papiamentu per plaatsingsniveau eind basisonderwijs



Figuur 6.6 De ontwikkeling van begrijpend lezen Papiamentu per plaatsingsniveau eind basisonderwijs

Variantie-analyse wijst uit dat de vorderingen voor elke groep significant zijn ($F(2,280)=95.06$, $p<.001$) en dat er duidelijk verschil is tussen de prestaties voor de onderscheiden niveaus ($F(4,140)=7.16$, $p<.001$). In figuur 6.5 is te zien dat bij de ontwikkeling van decoderen Papiamentu de verschillen tussen de scores van de leerlingen op de verschillende prestatieniveaus bij de aanvang overeenkomen met de verschillen aan het eind. Variantie-analyse bevestigt dat er geen effect is voor prestatieniveau en tijd ($F(8,280)=63.30$, $p=.19$). De gevolgtrekking is dat de leerlingen over het algemeen even snel vooruit gaan voor decoderen. De verschillen nemen niet toe en verminderen ook niet.

Voor begrijpend lezen Papiamentu is er eveneens sprake van een significante ontwikkeling voor alle groepen ($F(2,280)=41.24$, $p<.001$). Het verschil in prestatie tussen de groepen is substantieel ($F(4,140)=22.33$, $p<.001$). In tegenstelling tot decoderen tonen de lijnen in figuur 6.6 dat de ontwikkeling voor begrijpend lezen in het Papiamentu divergeert. Het waaierpatroon (fan spread pattern) dat in de grafiek te zien is, geeft aan dat de ontwikkelingen elkaar niet kruisen en dat de rangorde van de leerders ongewijzigd blijft. Variantie-analyse bevestigt het effect tussen prestatieniveau en tijd ($F(8,280)=3.67$, $p<.001$). Daarnaast is duidelijk waar te nemen dat de verschillen steeds toenemen. Deze divergente ontwikkeling houdt in dat het leesbegrip in het Papiamentu bij de goede lezers toeneemt, terwijl de ontwikkeling van de zwakke lezers vertraagt.

Geletterdheid Nederlands en onderwijssucces eind basisschool

Teneinde de samenhang te onderzoeken tussen geletterdheid Nederlands en onderwijssucces aan het eind van de basisschool zijn eveneens correlaties berekend. In tabel 6.7 staan de Pearson correlaties tussen de factorscores voor de onderdelen voor schoolse geletterdheid Nederlands op drie meetmomenten en de onderwijssuccesmaten eind basisonderwijs.

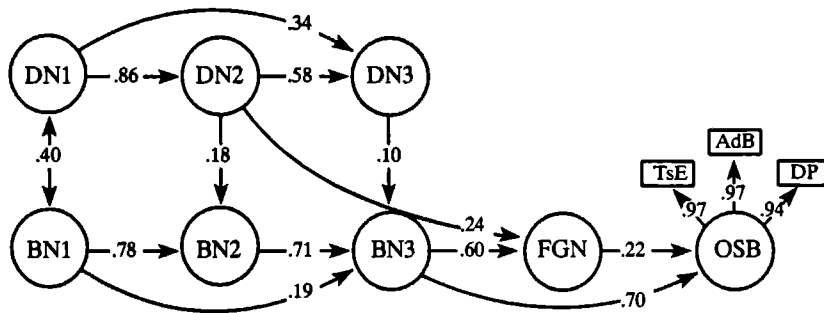
Tabel 6.7 *Correlaties tussen onderdelen van schoolse geletterdheid Nederlands: decoderen (DN) en begrijpend lezen (BN) op drie meetmomenten (mm), functionele geletterdheid (FGN) en de onderwijssuccesmaten eind basisonderwijs*

		TsE	AdB	DP
Mm1	DN1	.56**	.53**	.52**
	BN1	.69**	.61**	.65**
Mm2	DN2	.56**	.54**	.50**
	BN2	.85**	.76**	.80**
Mm3	DN3	.57**	.50**	.52**
	BN3	.87**	.80**	.79**
	FGN	.73**	.71**	.66**

*TsE=Eindtoetsscore; AdB=advies basisschool, DP=definitieve plaatsing; ** $p < .01$*

De gevonden correlaties met geletterdheid Nederlands zijn sterk en alle hoog significant op het niveau $\alpha = .01$. Vooral voor begrijpend lezen wordt de samenhang sterker in de loop van de tijd. Voor decoderen is een dalende tendens waar te nemen.

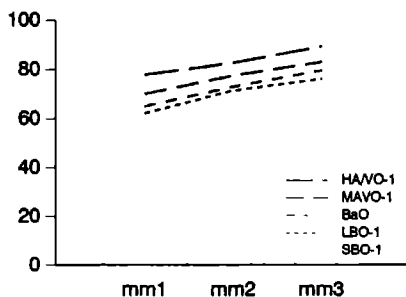
Figuur 6.7 geeft het LISREL-model weer voor de relaties tussen schoolse en functionele geletterdheid Nederlands en onderwijssucces aan het eind van het basisonderwijs. Het model is redelijk passend met een fit (GFI) van 0.95 ($\chi^2 = 27.24$, $df = 15$, $p = .027$, AGFI=0.88, RMSR=0.035). Figuur 6.7 geeft het verklaringsmodel voor de relaties tussen geletterdheid Nederlands en onderwijssucces eind basisonderwijs.



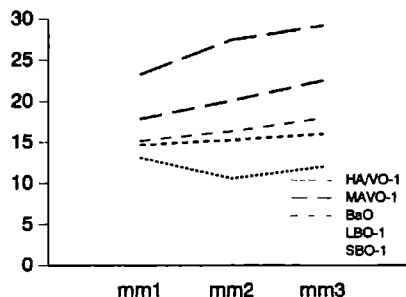
Figuur 6.7 Model voor de relaties tussen schoolse en functionele geletterdheid Nederlands en onderwijssuccesmaten einde basisonderwijs

Het model geeft aan dat er een vrij sterk effect op onderwijssucces plaatsvindt aan het eind van het basisonderwijs vanuit de ontwikkeling van geletterdheid Nederlands via begrijpend lezen op het laatste meetmoment. Het totaaleffect wordt geschat op (β) .84. Het effect van functionele geletterdheid is relatief lager. Dit lagere effect kan verklaard worden door het feit dat in de eindtoets basisonderwijs op Curaçao het onderdeel functionele geletterdheid Nederlands geen rol speelt. Verder krijgt functionele geletterdheid in het onderwijs in het algemeen weinig expliciete aandacht. Het gepresenteerde model voor de causale relatie tussen de ontwikkeling van geletterdheid Nederlands en onderwijssucces eind basisonderwijs verklaart de variantie in onderwijssucces aan het eind van het basisonderwijs voor 76%.

Om de relatie tussen de ontwikkeling van geletterdheid Nederlands en onderwijssucces uitvoeriger te onderzoeken wordt teruggeblikt op de ontwikkeling vanuit het bereikte prestatieniveau in een post hoc-analyse. In figuur 6.8 is de ontwikkeling van decoderen in het Nederlands per bereikt prestatieniveau weergegeven op drie meetmomenten. Figuur 6.9 toont de overeenkomstige grafiek voor begrijpend lezen in het Nederlands.



Figuur 6.8 De ontwikkeling van decoderen in het Nederlands per plaatsingsniveau eind basisonderwijs



Figuur 6.9 De ontwikkeling van begrijpend lezen Nederlands per plaatsingsniveau eind basisonderwijs

De ontwikkeling van decoderen Nederlands neemt voor alle niveaugroepen gemiddeld substantieel toe ($F(2,280)=93.51$, $p<.001$). Daarbij is er duidelijk een verschil tussen de prestaties van de groepen ($F(4,140)=16.13$, $p<.001$) op de drie meetmomenten voor decoderen Nederlands. Verdere analyse laat zien dat er geen interactie is voor niveau en tijd ($F(8,280)=.58$, $p=.79$). De ontwikkelingen lopen nagenoeg parallel zoals te zien is aan de grafieklijnen in figuur 6.8. De ontwikkeling van decoderen Nederlands vindt voor de verschillende prestatieniveaus in hetzelfde tempo plaats, waardoor de verschillen praktisch constant blijven. Dat houdt in dat leerlingen op alle prestatieniveaus voor accuratesse en snelheid bij het decoderen even snel vorderen. Het valt op dat van de groep die in het SVO terecht komt, de ontwikkeling op een beduidend lager niveau plaatsvindt. De groep die terug gaat naar het basisonderwijs bevindt zich tussen het LBO- en MAVO-niveau in.

Voor begrijpend lezen Nederlands neemt de ontwikkeling voor alle groepen gemiddeld behoorlijk toe ($F(2,280)=53.77$, $p<.001$) en ook het prestatieverschil tussen de niveaugroepen is aanwezig ($F(4,140)=73.79$, $p<.001$). Zoals in figuur 6.9 waar te nemen is, blijkt de ontwikkeling van begrijpend lezen in het Nederlands, net als die in het Papiamentu, divergent. De afstand tussen de sterkere en zwakkere groepen leerlingen wordt groter naarmate deze verder in het onderwijs komen. Variantie-analyse bevestigt de veronderstelde interactie tussen prestaties per groep en tijd ($F(8,280)=10.86$, $p<.001$). Het valt op dat de verschillen bij het begin reeds relatief groot zijn. De ontwikkelingslijnen voor leesbegrip van de groep op LBO-niveau en de groep die terug gaat naar de basisschool lopen relatief laag. In deze twee groepen samen bevindt zich 50% van de leerlingen.

Achtergrondkenmerken en onderwijssucces eind basisschool

Om te onderzoeken in hoeverre het onderwijssucces van de leerlingen aan het eind van het basisonderwijs afhankelijk is van hun achtergrondkenmerken is de samenhang nagegaan tussen alle achtergrondkenmerken en onderwijssuccesmaten eind basisonderwijs. Daarbij wordt het onderscheid aangehouden tussen leerlingkenmerken en gezinskenmerken. Op basis van de voorafgaande correlatieve analyses en rekening houdend met de onderzoeksvragen wordt steeds een selectie van de meest relevante achtergrondkenmerken, zoals in hoofdstuk 6 beschreven, in de causale analyses opgenomen.

Leerlingkenmerken en onderwijssucces eind basisschool

In tabel 6.8 zijn de resultaten opgenomen van berekende Pearson correlaties tussen leerlingkenmerken en onderwijssuccesmaten aan het eind van het basisonderwijs.

Tabel 6.8 *Correlaties tussen leerlingkenmerken en onderwijssuccesmaten eind basisonderwijs*

Leerlingkenmerken	TsE	AdB	DP
Leeftijd	-.64**	-.70**	-.68**
Sekse	.18*	.22**	.18*
Geboorteplaats	.25**	.19*	.18*
Verblijfsduur	-.53**	-.48**	-.52**
Kindercrèche	.11	.15	.12
Kleuterschool	-.12	-.08	-.11
Leervermogen	.58**	.54**	.56**
Doublurestatus	-.68**	-.71**	-.70**
Sociolinguïst. vaardigheid	.30**	.29**	.28**
Attitude Papiamentu	.22**	.17*	.22**
Attitude Nederlands	.42**	.42**	.42**
Attitude Engels	.44**	.39**	.39**
Attitude Spaans	.17	.30	.20
Leesgedrag van het kind	.35**	.28**	.30**
Vrijtijdsbesteding	-.10	-.12	-.14

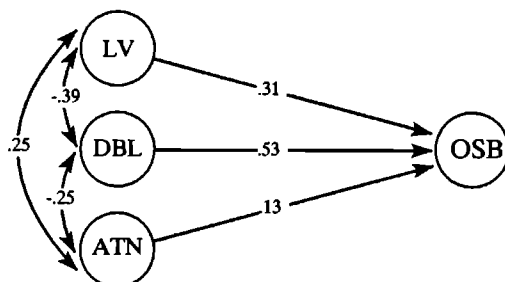
TsE=Eindtoetsscore; AdB=advies basisschool; DP=definitieve plaatsing;

**p<.05, **p<.01*

Onderwijssucces aan het eind van de basisschool blijkt duidelijk negatief samen te hangen met leeftijd, doublurestatus en verblijfsduur. Bij leerlingen die niet altijd op Curaçao gewoond hebben, is er sprake van een hogere mate van onderwijssucces. Verder laat, naast leervermogen, ook de attitude ten opzichte

van het Nederlands en het Engels, sociolinguïstische vaardigheid en leesgedrag significante correlaties zien.

In figuur 6.10 is het model opgenomen voor de relaties tussen leerlingkenmerken en onderwijssucces aan het eind van de basisschool.



Figuur 6.10 Model voor de relaties tussen leerlingkenmerken en onderwijssucces eind basisonderwijs

Het aantal doublures (DBL), het leervermogen (LV) en de attitude van de leerlingen ten opzichte van het Nederlands (ATN) zijn de enige kenmerken die direct effect hebben op onderwijssucces eind basisonderwijs (OSB). De andere leerlingkenmerken hebben geen significant effect.

Gezinskenmerken en onderwijssucces eind basisschool

Tabel 6.9 geeft de Pearson correlaties tussen gezinskenmerken en onderwijs-succesmaten eind basisonderwijs.

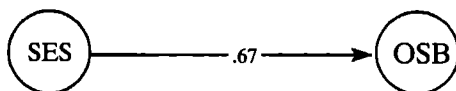
Tabel 6.9 Correlaties tussen gezinskenmerken en de onderwijssuccesmaten eind basisonderwijs

Gezinskenmerken	TsE	AdB	DP
Sociaal-economische status	.64**	.62**	.66**
Gezinsomvang	-.34**	-.33**	-.30**
Thuis taal	.34**	.31**	.31**
Aanbod Papiamentu	-.49**	-.46**	-.51**
Aanbod Nederlands	.41**	.32**	.31**

TsE=Eindtoetsscore; AdB=advies basisschool; DP=definitieve plaatsing; ** $p < .01$

Alle correlaties zijn significant. De sterkste samenhang is te vinden voor de sociaal-economische status van de leerlingen. Een sterk aanbod thuis van het

Papiamentu vertoont een negatieve samenhang met onderwijssucces. De interpretatie van deze relatie dient met de nodige voorzichtigheid te geschieden doordat een overheersend aanbod van Papiamentu samengaat met een lage sociaal-economische status ($r = -.46$). Om na te gaan in welke mate gezinskenmerken direct van invloed zijn op onderwijssucces aan het eind van de basisschool zijn deze kenmerken in een analyse opgenomen als onafhankelijke variabelen en onderwijssucces aan het eind van basisschool als afhankelijke variabele. In figuur 6.11 is het verkregen model opgenomen.

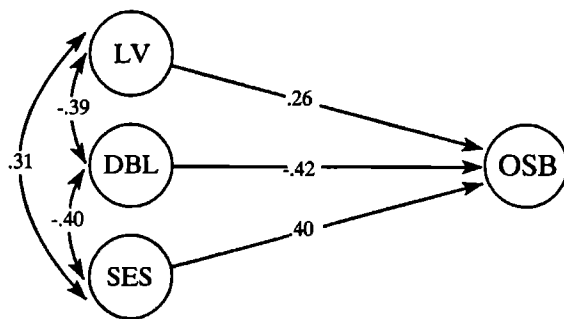


Figuur 6.11 Model voor de relaties tussen gezinskenmerken en onderwijssucces eind basisonderwijs

Van alle onderscheiden gezinskenmerken heeft slechts sociaal-economische status een aanmerkelijk direct effect op het onderwijssucces van leerlingen aan het eind van de basisschool. De andere gezinskenmerken, die geen significant direct effect hebben op onderwijssucces, zijn niet in het model weergegeven.

Achtergrondkenmerken en onderwijssucces eind basisschool

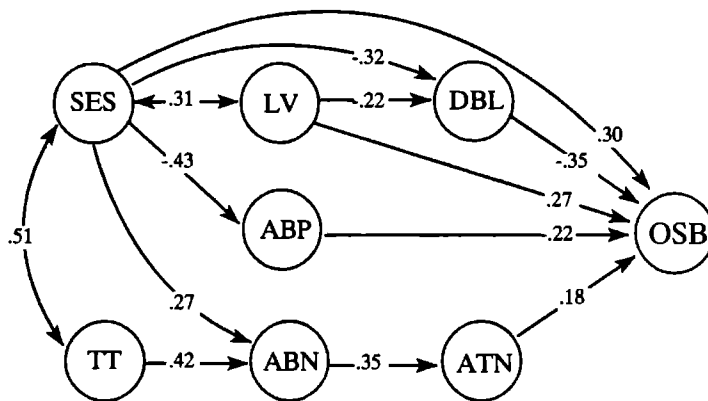
Om het relatieve directe effect van zowel leerling- als gezinskenmerken op onderwijssucces te bepalen zijn alle relevante achtergrondkenmerken in een verdere analyse opgenomen. Het resultaat hiervan is in figuur 6.12 weergegeven.



Figuur 6.12 Model voor directe effecten van achtergrondkenmerken op onderwijssucces eind basisonderwijs

Van alle achtergrondkenmerken is de enige substantiële, directe invloed op onderwijssucces afkomstig van de kenmerken leervermogen, doublurestatus en sociaal-economische status. Vermoed wordt dat verschillende achtergrondkenmerken via andere variabelen indirect onderwijssucces beïnvloeden.

Teneinde een vollediger beeld te verkrijgen van het beïnvloedingspatroon van de achtergrondkenmerken is gezocht naar een verklaringsmodel waarbij de achtergrondkenmerken ook onderling in verband worden gebracht. Op deze wijze wordt het effect op onderwijssucces zowel direct als indirect verklaard. Bij deze analyse zijn de sociaal-economische status (SES) en de voornaamste thuistaal (TT) als ξ (Ksi)-variabelen opgenomen (deze worden niet beïnvloed in het model). Onderwijssucces aan het eind van het basisonderwijs (OSB) is de afhankelijke variabele, terwijl de overige kenmerken, te weten leervermogen (LV), doublures (DBL), aanbod Nederlands thuis (ABN) en attitude Nederlands (ATN) als η (Eta)-variabelen worden opgenomen (deze ondervinden invloed en kunnen zelf ook invloed uitoefenen). Achtergrondkenmerken met een te gering effect ($t < 1.96$) zijn niet in het model opgenomen. De resultaten van de analyse worden in figuur 6.13 gepresenteerd. De toets op passendheid geeft aan dat er sprake is van een goede fit. De overschrijdingskans van de berekende chi-kwadraatwaarde (27.42) bij 16 vrijheidsgraden bedroeg 0.37. De fit-index is (GFI) 0.93 (AGFI=0.85, RMSR=0.114). Het samenstel van achtergrondkenmerken in dit model verklaart een groot deel van de variantie voor onderwijssucces ($R^2=.62$).



Figuur 6.13 Model voor de relaties tussen achtergrondkenmerken en onderwijssucces eind basisonderwijs

Het model toont de sterke predictieve kracht van de sociaal-economische status van het gezin. Zowel direct als indirect is deze predictor van invloed op onderwijssucces. Het effect van leervermogen is minder groot ($\beta=.35$) dan het effect van sociaal-economische status ($\beta=.45$). Ook de invloed van de thuistaal wordt in dit causale model weergegeven. De thuistaal heeft niet direct, maar slechts indirect via het aanbod Nederlands en de attitude ten opzichte van het Nederlands een positief effect op onderwijssucces. Deze invloed is uiteindelijk zeer beperkt ($\beta=.03$). Hierbij dient aangetekend te worden dat thuistaal als dichotome variabele is gedefinieerd, in tegenstelling tot de andere variabelen. Dit kan van invloed zijn op het ontbreken van een direct meetbaar effect op onderwijssucces.

Het taalaanbod in het Papiamentu wordt niet door de thuistaal bepaald, maar is eerder voorspelbaar vanuit de sociaal-economische status. Een sterk aanbod van het Papiamentu in de omgeving heeft een negatieve, voorspellende kracht ten aanzien van onderwijssucces. De meest dominante achtergrondkenmerken in het verklaringsmodel met onderwijssucces als afhankelijke variabele zijn sociaal-economische status en leervermogen. De sterkste thuistaal en het taalaanbod van de omgeving in zowel het Nederlands als het Papiamentu hebben relatief gezien veel minder invloed op het onderwijssucces van de leerlingen aan het eind van het basisonderwijs.

6.3 ONDERWIJSSUCCES IN HET VOORTGEZET ONDERWIJS

In deze paragraaf staat het onderwijssucces van de leerlingen in het voortgezet onderwijs centraal. Om het onderwijssucces te onderzoeken worden eerst de resultaten aan het eind van het brugjaar besproken. Daarna wordt nagegaan in hoeverre de onderwijssuccesmaten voor het voortgezet onderwijs met elkaar in verband staan.

Resultaten eind brugjaar voortgezet onderwijs

Om de mate van onderwijssucces in het voortgezet onderwijs vast te stellen is het prestatieniveau nagegaan dat de leerlingen aan het eind van het brugjaar van het voortgezet onderwijs bereikt hebben. De onderwijspositie die een indicatie vormt voor het prestatieniveau van de leerlingen is bepaald door na te gaan of de leerling overgaat, doubleert, of naar een ander schooltype verwezen wordt. Daarnaast zijn de rapportcijfers verzameld voor de vakken Nederlands, wiskunde en Engels bij de overgang aan het eind van het brugjaar. Om een vergelijking te kunnen maken zijn ook de gemiddelden van de overgangscijfers van de betreffende vakken en klassen opgevraagd.

Onderwijspositie van de leerlingen in het voortgezet onderwijs

De onderwijspositie van de leerlingen is bepaald na de overgangsbeslissing. Om inzicht te krijgen in de positie van de leerlingen na een jaar voortgezet onderwijs wordt in tabel 6.10 een overzicht gepresenteerd van de verdeling van de leerlingen over de verschillende schooltypen in het eerste en tweede leerjaar van het voortgezet onderwijs. Leerlingen kunnen doorstromen (overgaan in hetzelfde schooltype), afstromen (blijven zitten of naar een lager schooltype verwezen worden) of opstroom (naar een hoger schooltype gaan).

Tabel 6.10 *Positie leerlingen in het voortgezet onderwijs na de overgangsbeslissing*

	lager	doubl.	afstroom	doorstroom	opstroom	totaal
SVO	-	5	5 42%	7 58%	- -	12
LBO	-	3	3 10%	26 90%	- -	29
MAVO	2	6	8 38%	13 62%	- -	21
HAVO/VWO	2	-	2 7%	10 36%	16 57%	28
Σ	4	14	18	72		90
%	4%	16%	20%	80%		100%

Afstroom=lager+doublure

Uit het overzicht is af te lezen dat het overgrote deel van de leerlingen (80%) in hetzelfde schooltype blijft en tevens doorstroomt. Van opstroom naar een hoger schooltype is alleen in het HAVO/VWO sprake. Overgaan naar het VWO is hier als opstroom aangeduid aangezien de leerlingen een trede hoger op de leerjarenladder terecht komen. Ze bereiken immers een jaar eerder de top van de ladder (VWO-6). Wat verder opvalt is dat een flink deel van de leerlingen in het SVO niet doorstroomt. Afstroom naar een lager schooltype komt in geringe mate alleen voor bij MAVO en HAVO/VWO.

Overzicht van schoolprestaties voortgezet onderwijs

Hoewel rapportcijfers geen valide indicatoren zijn voor het objectieve prestatieniveau van leerlingen, hebben ze in de praktijk minstens zo belangrijke consequenties. Afstroom- en doorstroombeslissingen worden immers gebaseerd op rapportcijfers [Meijnen & Riemersma, 1992]. Om een breder beeld te verkrijgen van de prestaties van de leerlingen en om na te gaan in hoeverre er verband is tussen overgangscijfers en doorstroming, worden de behaalde overgangscijfers voor de vakken Nederlands, wiskunde en Engels nader bekeken.

Tabel 6.11 geeft een overzicht waarin de verzamelde overgangscijfers zijn afgerond. Daarbij dient opgemerkt te worden dat op de scholen voor speciaal voortgezet onderwijs het Papiamentu de instructietaal is. Op enkele daarvan wordt twee uur per week Nederlands als vak gegeven.

Tabel 6.11 Absoluut en relatief aandeel van behaalde overgangscijfers aan het eind van het brugjaar

Cijfer	Nederlands		wiskunde		Engels	
	f	(%)	f	(%)	f	(%)
4	-	-	2	(2)	1	(1)
5	21	(24)	8	(9)	11	(13)
6	54	(63)	48	(55)	50	(59)
7	11	(13)	21	(24)	21	(25)
8	-	-	9	(18)	2	(2)
\bar{X}	5.88		6.24		6.07	
sd	.60		1.09		.97	

In geen van de schooltypen zijn er cijfers lager dan 4 of hoger dan 8 toegekend. Het klassegemiddelde voor alle schooltypen voor het vak Nederlands is het laagst in vergelijking met wiskunde en Engels. De spreiding bij Nederlands is uiterst gering. Het is opmerkelijk dat voor Nederlands geen cijfer lager dan 5 of hoger dan 7 wordt gegeven op de overgangsrapporten. Daarbij krijgt

twederde deel van de leerlingen het cijfer 6. Bij wiskunde en Engels is de spreiding groter, zowel boven als onder de mediaan.

Samenhang tussen onderwijssuccesmaten en schoolprestaties

Om een indicatie te verkrijgen van de prestaties van de individuele leerling ten opzichte van zijn klasgenoten is de relatieve score bepaald ten opzichte van het klassegemiddelde (relatieve score: het cijfer gedeeld door het klassegemiddelde). Een relatieve score groter of kleiner dan 1 geeft respectievelijk een voor-sprong of achterstand voor het betreffende vak aan ten opzichte van klasgenoten. Deze hebben een identiek lesaanbod en gelijke beoordelingscriteria. In tabel 6.12 staan de correlaties van de relatieve scores voor de vakken Nederlands, wiskunde en Engels.

Tabel 6.12 *Correlaties tussen overgangscijfers (relatieve scores) aan het eind van het brugjaar*

	RcN	RcW	RcE
Rapportcijfer Nederlands	1.00		
Rapportcijfer wiskunde/rekenen	.57**	1.00	
Rapportcijfer Engels	.37**	.38**	1.00

** $p < .01$

Uit de tabel valt af te lezen dat er sprake is van een samenhang tussen de prestaties voor de verschillende vakken. De samenhang tussen de prestaties voor de talen Nederlands en Engels is groter dan het verband tussen de prestaties voor de twee talen en die voor het vak wiskunde.

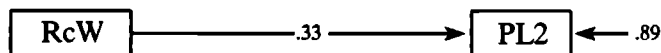
Om antwoord te vinden op de vraag in hoeverre de doorstroombeslissing afhankelijk is van de prestaties voor de betreffende schoolvakken zijn eerst correlaties berekend tussen de overgangscijfers en de plaatsing na het eerste leerjaar. Deze zijn in tabel 6.13 te vinden.

Tabel 6.13 *Correlaties tussen overgangscijfers (relatieve score) en plaatsing in het tweede jaar (PL2)*

	PL2
Rapportcijfer Nederlands	.31**
Rapportcijfer wiskunde/rekenen	.33**
Rapportcijfer Engels	.08

** $p < .01$

Uit de correlatieve analyse blijkt dat er een sterke, positieve samenhang bestaat tussen schoolprestaties en plaatsing. Vooral voor het vak Nederlands hangt een hoog of laag overgangscijfer sterk samen met een gunstige of ongunstige doorstroombeslissing. Daarna is een causale analyse uitgevoerd. In figuur 6.14 staat het verklaringsmodel voor de relaties tussen de onderwijs-succesmaten in het voortgezet onderwijs, met de onderwijspositie van de leerling in het tweede leerjaar als afhankelijke variabele.



Figuur 6.14 Model voor de relaties tussen de schoolsuccesmaten in het voortgezet onderwijs, met de plaats in het tweede leerjaar als afhankelijke variabele

De bijdrage van de vakken Nederlands (NcW) ($\beta=.19$, $t=1.36$) en Engels (EcW) ($\beta=-.11$, $t=-.93$) is niet significant. De prestatie voor het vak wiskunde (RcW) ten opzichte van de klasgenoten heeft een klein direct effect op de doorstroming. De hoge errorvariantie duidt aan dat er een groot ongemeten effect is.

6.4 PREDICTIE VAN ONDERWIJSSUCCES IN HET VOORTGEZET ONDERWIJS

In deze paragraaf wordt de predictie besproken van onderwijssucces in het voortgezet onderwijs door de tweetalige ontwikkeling van geletterdheid, door achtergrondkenmerken van de leerlingen en door onderwijssucces aan het eind van de basisschool.

Onderwijssucces op de basisschool en in het voortgezet onderwijs

Om een gedetailleerd inzicht te verkrijgen in de samenhang tussen onderwijs-succes aan het eind van het basisonderwijs en onderwijssucces in het voortgezet onderwijs zijn de indicatoren voor onderwijssucces in het basisonderwijs gecorreleerd met plaatsing in het tweede jaar (PL2). Bij de kwantificering van deze variabele is uitgegaan van de score voor definitieve plaatsing in het voortgezet onderwijs (DP). Uitgaande van de treden op de leerjarenladder wordt de positie aan het eind van het brugjaar afgeleid voor afstroom (lager: PL2-1; doublure: PL2=DP) doorstroom (PL2=DP+1) en opstroom (PL2=Dp+2) [zie Uiterwijk, 1994]. De correlaties zijn in tabel 6.14 weergegeven.

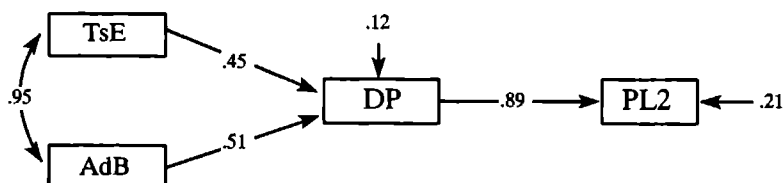
Tabel 6.14 *Correlaties tussen indicatoren voor onderwijssucces basisonderwijs en plaatsing in het tweede jaar (PL2)*

	PL2
Score Nederlands	.80**
Score-Rekenen	.81**
Score-Totaal	.83**
Advies-Basisschool	.83**
Advies-Plaatsingscommissie	.85**
Definitieve plaatsing	.89**

** $p < .01$

De correlaties tussen de plaatsing in het tweede jaar van het voortgezet onderwijs en de maten voor onderwijssucces aan het eind van het basisonderwijs zijn zeer sterk.

In figuur 6.15 staat het verklaringsmodel voor de relaties tussen de onderwijssuccesmaten eind basisonderwijs, met de onderwijspositie van de leerling in het tweede leerjaar als afhankelijke variabele. Het model heeft een nagenoeg perfecte fit ($\chi^2=0.05$, $df=2$, $p=0.98$, $GFI=1.00$, $AGFI=1.00$, $RMSR=0.001$). De totale effecten op plaatsing in het tweede leerjaar van het voortgezet onderwijs wijzen uit dat het advies van de basisschool ($\beta=.45$) een sterkere voorspeller van onderwijssucces is dan de score op de eindtoets basisonderwijs ($\beta=.40$). Echter, bij het eerder gepresenteerde model (figuur 6.3) voor voorspelling van onderwijssucces eind basisonderwijs bleek in tegenstelling tot deze resultaten (figuur 6.15) dat de predictieve kracht van de eindtoetsscore groter is dan die van het advies van de basisschool.

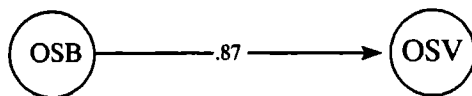


Figuur 6.15 *Model voor relaties tussen de schoolsuccesmaten einde basisonderwijs, met de onderwijspositie van de leerling in het tweede leerjaar als afhankelijke variabele*

In de verschillende typen van voortgezet onderwijs loopt het leerstofaanbod zowel inhoudelijk als kwantitatief zeer uiteen. In het SVO bijvoorbeeld is de

onderwijstaal het Papiamentu. Het Nederlands, dat niet een verplicht vak is, wordt bovendien niet op alle SVO-scholen gegeven. Door dit gebrek aan eenduidigheid en de eerder vermelde discussie over validiteit met betrekking tot schoolcijfers [Meijnen & Riemersma, 1992] worden de hierboven besproken overgangscijfers verder niet in de causale analyses betrokken. De onderwijspositie van de leerling, uitgedrukt door de plaats die deze na de overgangsbepaling inneemt (PL2), zal als maat voor onderwijssucces aan het eind van het brugjaar gehanteerd worden. In de causale modellen dient de geobserveerde variabele *plaatsing* (PL2) als enige indicator voor de latente variabele *onderwijssucces in het voortgezet* (OSV). Door dan aan te nemen dat PL2 gelijk is aan OSV ($OSV=PL2$) is de implicatie dat de errorvariantie van PL2 nul is ($\epsilon=0$) [Jöreskog & Sörbom, 1993:35]. De meetfouten zijn dan op 0 (nul) gefixeerde parameters en zullen niet in het model aangegeven worden.

Correlatieberekening laat zien dat er een sterke, positieve samenhang bestaat ($r=.94^{**}$) tussen onderwijssucces aan het eind van het basisonderwijs en onderwijssucces in het voortgezet onderwijs. In figuur 6.16 staat het model voor de relatie tussen onderwijssucces aan het eind van het basisonderwijs en onderwijssucces in het voortgezet onderwijs.



Figuur 6.16 Model voor de relatie tussen schoolsucces einde basisonderwijs (OSB) en schoolsucces voortgezet onderwijs (OSV)

Het gevonden effect geeft aan dat succes in het eerste jaar van het voortgezet onderwijs voor een substantieel deel te verklaren is vanuit onderwijssucces aan het eind van de basisschool.

Tweetalige geletterdheid en onderwijssucces in het voortgezet onderwijs

In deze paragraaf wordt de relatie onderzocht tussen de ontwikkeling van tweetalige geletterdheid en de mate van onderwijssucces in het voortgezet onderwijs. Daarbij wordt de rol van de twee betreffende talen afzonderlijk nagegaan. Eerst komt de voorspelling door de ontwikkeling van geletterdheid Papiamentu aan de orde en daarna die van het Nederlands.

Geletterdheid Papiamentu en onderwijssucces in het voortgezet onderwijs

In tabel 6.15 is de correlatiematrix opgenomen voor de samenhang tussen geletterdheid in het Papiamentu en succes in het voortgezet onderwijs.

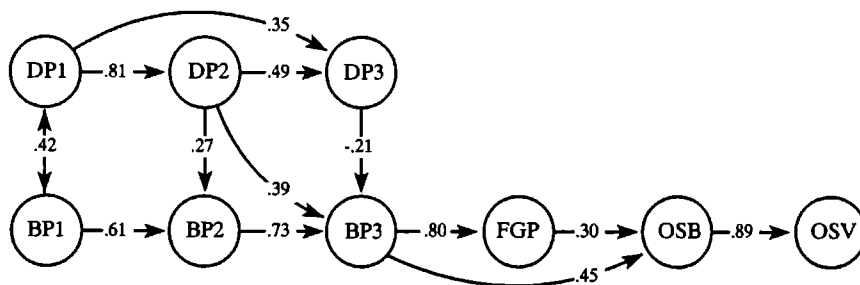
Tabel 6.15 *Correlaties tussen componenten van schoolse en functionele geletterdheid Papiamentu op drie meetmomenten (mm) en plaatsing in het tweede jaar (PL2)*

	Papiamentu	PL2
Mm1	Decoderen	.31**
	Begrijpend lezen	.51**
Mm2	Decoderen	.42**
	Begrijpend lezen	.56**
Mm3	Decoderen	.15
	Begrijpend lezen	.56**
	Functionele geletterdheid	.52**

* $p < .05$, ** $p < .01$

Er blijkt een redelijke, positieve samenhang te constateren tussen begrijpend lezen in het Papiamentu en de plaatsing van de leerling in het tweede leerjaar. De samenhang met decodeervaardigheid varieert per meetmoment.

Figuur 6.17 geeft het causale model voor de relaties tussen de ontwikkeling van geletterdheid in het Papiamentu en onderwijssucces aan het eind van het brugjaar. Het model blijkt redelijk passend te zijn ($\chi^2=39.16$, $df=23$, $p=0.19$, $GFI=0.91$, $AGFI=0.82$, $RMSR=0.060$). De variantie voor onderwijssucces aan het eind van het brugjaar wordt door dit model voor 79% verklaard.

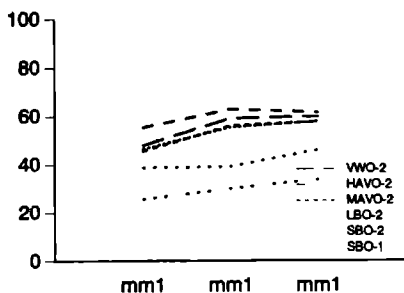


Figuur 6.17 *Model voor de relaties tussen de ontwikkeling van geletterdheid Papiamentu en schoolsucces eind brugjaar*

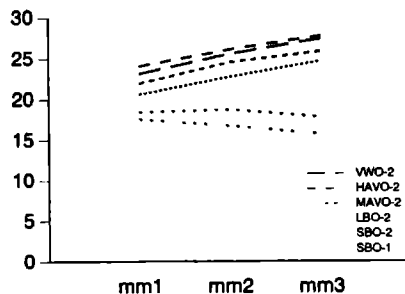
Uit het diagram valt af te lezen dat onderwijssucces in het voortgezet onderwijs het sterkst wordt bepaald door het behaalde onderwijssucces aan het eind van het basisonderwijs. Het totaal van het directe en indirecte effect van begrijpend lezen in het Papiamentu op het derde meetmoment laat zien dat van

deze variabele het sterkste effect ($\beta=.62$) uitgaat op onderwijssucces in het voortgezet onderwijs. De invloed van decodeervaardigheid is gering en het effect van functionele geletterdheid Papiamentu blijkt matig.

Evenals voor het Papiamentu zal voor het Nederlands voor de groepen met verschillende prestatieniveaus worden nagegaan hoe de ontwikkeling van geletterdheid plaatsvindt. De vraag is opnieuw of de prestatieverschillen voor Nederlands die bij de aanvang aanwezig zijn gelijk blijven, toenemen of afnemen. Daarvoor wordt de ontwikkeling van schoolse geletterdheid als functie van het plaatsingsniveau beschouwd. Figuur 6.18 geeft de vorderingen weer voor decoderen, terwijl in figuur 6.19 de prestatietoename van begrijpend lezen wordt afgebeeld.



Figuur 6.18 Ontwikkeling van decoderen Papiamentu per plaatsingsniveau eind brugjaar



Figuur 6.19 Ontwikkeling van begrijpend lezen Papiamentu per plaatsingsniveau eind brugjaar

Variantie-analyse wijst uit dat het verschil tussen de prestaties voor decoderen Papiamentu van de leerlingen in de onderscheiden niveaus substantieel is ($F(5,84)=5.17$, $p<.001$). Daarbij neemt de ontwikkeling voor elke groep significant toe ($F(2,168)=39.49$, $p<.001$). Verdere analyse geeft aan dat er geen significante interactie is tussen niveau en tijd ($F(10,168)=1.57$, $p=.118$). Zoals te zien in figuur 6.18, verloopt de ontwikkeling van decoderen Papiamentu van de leerlingen voor de onderscheiden plaatsingsniveaus parallel. De leerlingen in de onderscheiden niveaugroepen gaan even snel vooruit voor decoderen. De verschillen nemen niet toe en verminderen ook niet.

Voor begrijpend lezen Papiamentu is het verschil tussen de niveaugroepen significant ($F(5,84)=13.70$, $P<.001$). De scores verschillen tussen de drie meetmomenten per niveaugroep eveneens substantieel ($F(2,168)=16.11$, $p<.001$). De weergave in figuur 6.19 laat zien dat de ontwikkelingslijnen voor begrijpend lezen in het Papiamentu divergeren. Variantie-analyse wijst op

interactie tussen niveau en tijd ($F(10,168)=3.35$, $p<.01$). Dit wijst opnieuw op groeiende verschillen tussen prestaties van zwakke en betere leerlingen. Bij de zwakste niveaugroepen, de leerlingen in SVO-1 en SVO-2, kan geconstateerd worden dat er een duidelijke stagnatie optreedt in de ontwikkeling van begrijpend lezen Papiamentu. Aan het eind van de basisschool boeken deze groepen geen vooruitgang meer. Gebrek aan oefening in het Papiamentu in het laatste leerjaar is een mogelijke oorzaak van de afnemende scores op de toetsen. Van de beter presterende leerlingen kan verondersteld worden dat de intensieve training voor de eindtoets in begrijpend lezen Nederlands indirect effect heeft op het leesbegrip in het Papiamentu.

Geletterdheid Nederlands en onderwijssucces in het voortgezet onderwijs

Tabel 6.16 geeft de correlaties tussen geletterdheid Nederlands en onderwijssucces aan het eind van het brugjaar.

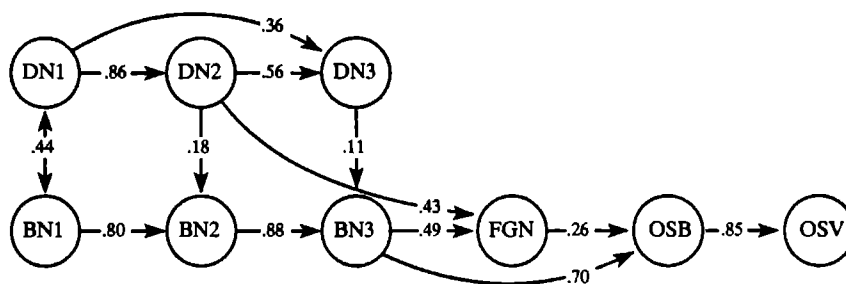
Tabel 6.16 *Correlaties tussen componenten van schoolse en functionele geletterdheid Nederlands op drie meetmomenten (mm) en plaatsing in het tweede jaar (PL2)*

	Nederlands	PL2
Mm1	Decoderen	.49**
	Begrijpend lezen	.64**
Mm2	Decoderen	.51**
	Begrijpend lezen	.78**
Mm3	Decoderen	.52**
	Begrijpend lezen	.79**
	Functionele geletterdheid	.63**

** $p<.01$

Zowel voor decodeervaardigheid als voor begrijpend lezen in het Nederlands wordt de correlatie met de plaats in het tweede jaar sterker over de meetmomenten. De samenhang met functionele geletterdheid Nederlands is positief en sterk.

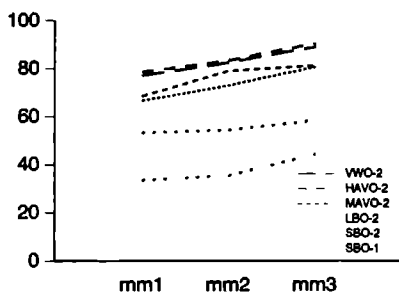
Figuur 6.20 geeft het causale model voor de relaties tussen de ontwikkeling van geletterdheid Nederlands en onderwijssucces aan het eind van het brugjaar. Het gepresenteerde model heeft een goede fit ($\chi^2=33.78$, $df=23$, $p=0.68$, $GFI=0.92$, $AGFI=0.84$, $RMSR=0.034$).



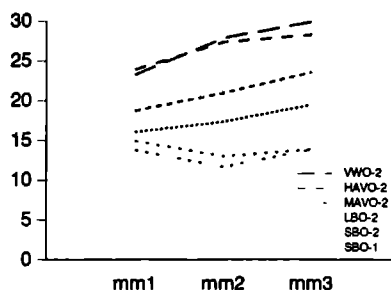
Figuur 6.20 Model voor de relaties tussen de ontwikkeling van geletterdheid Nederlands en schoolsucces eind brugjaar

De variantie bij onderwijssucces in het voortgezet onderwijs wordt door het model voor 72% verklaard. Uit het model blijkt dat het effect ($\beta=.70$) van begrijpend lezen Nederlands bij het derde meetmoment op onderwijssucces in het voortgezet onderwijs het sterkste is. De invloed van functionele geletterdheid Papiamentu is matig, terwijl het effect van decodeervaardigheid zeer gering is.

Zowel de prestatieverschillen tussen de niveaugroepen ($F(5,84)=10.13$, $p<.001$) als de toename bij de ontwikkeling van decoderen Nederlands zijn significant ($F(2,168)=32.32$, $P<.001$).



Figuur 6.21 Ontwikkeling van decoderen Nederlands per plaatsingsniveau eind brugjaar



Figuur 6.22 Ontwikkeling van begrijpend lezen Nederlands per plaatsingsniveau eind brugjaar

In figuur 6.21 is te zien dat de verschillen in ontwikkeling van decoderen in het Nederlands van de leerlingen op de onderscheiden prestatieniveaus vrijwel constant blijven ($F(10,168)=.91$, $p=.53$). Dat houdt in dat leerlingen op alle prestatieniveaus voor accuratesse en snelheid bij het decoderen even snel vorderen.

Ook voor begrijpend lezen Nederlands (figuur 6.22) zijn de prestatieverschillen van de niveaugroepen ($F(5,84)=25.95$, $p<.001$) en de toename bij de ontwikkeling significant ($F(2,168)=37.39$, $p<.001$). De uit de lijngrafiek af te lezen divergente ontwikkeling voor begrijpend lezen Nederlands wordt bevestigd door variantie-analyse ($F(10,168)=7.64$, $p<.001$). De verschillen die bij het begin al aanwezig zijn, worden steeds groter. Opvallend is de interactie tussen de ontwikkeling voor leesbegrip van potentiële HAVO- en VWO-leerlingen. Er is sprake van onderprestatie van de laatste groep bij de aanvang voor begrijpend lezen. Deze tendens naar interactie tussen deze twee niveaugroepen is eveneens terug te vinden bij de andere onderdelen van schoolse geletterdheid voor zowel het Papiamentu als voor het Nederlands.

Vastgesteld kan worden dat post hoc-analyse met plaatsing in het tweede leerjaar van het voortgezet onderwijs als criterium voor de niveau-indeling een vergelijkbaar patroon laat zien als voor de analyses met plaatsing aan het eind van de basisschool als criterium. Een interessante conclusie is dat de ontwikkeling voor begrijpend lezen in beide talen voor leerlingen op verschillende prestatieniveaus divergent is. Voor decoderen verloopt de ontwikkeling van de niveaugroepen daarentegen parallel.

Achtergrondkenmerken en onderwijssucces in het voortgezet onderwijs

In het hiernavolgende wordt de relatie onderzocht tussen de achtergrondkenmerken van de leerlingen en hun onderwijssucces in het voortgezet onderwijs. Eerst wordt de voorspellende waarde onderzocht van de leerlingkenmerken en vervolgens die van de gezinskenmerken ten aanzien van onderwijssucces in het voortgezet onderwijs.

Leerlingkenmerken en onderwijssucces in het voortgezet onderwijs

In tabel 6.17 zijn de correlaties opgenomen tussen leerlingkenmerken en de positie van de leerling aan het eind van het brugjaar.

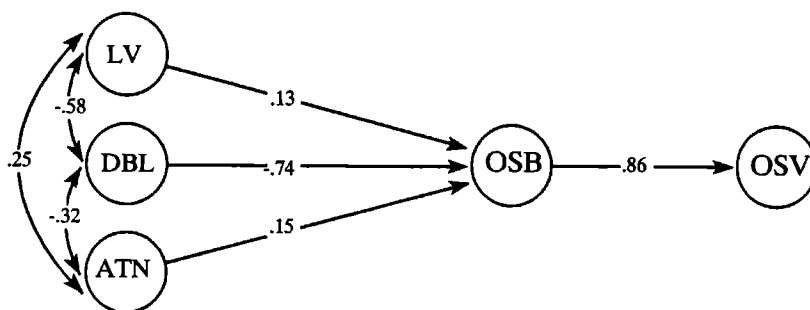
Tabel 6.17 *Correlaties tussen leerlingkenmerken en plaatsing in het tweede jaar in het voortgezet onderwijs (PL2)*

Leerlingkenmerken	PL2
Leeftijd	-.70**
Sekse	.22*
Geboorteplaats	.16
Verblijfsduur	-.50**
Kindercrèche	.22
Kleuterschool	-.12
Leervermogen	.51**
Doublurestatus	-.72**
Sociolinguïst. vaardigheid	.24*
Attitude Papiamentu	.28**
Attitude Nederlands	.45**
Attitude Engels	.29
Attitude Spaans	.12
Leesgedrag van het kind	.17
Vrijtijdsbesteding	-.23*

* $p < .05$, ** $p < .01$

De sterkste correlaties met plaatsing in het tweede jaar zijn te vinden voor leervermogen, doublurestatus en attitude Nederlands.

Figuur 6.23 geeft het causale model voor de relaties tussen leerlingkenmerken, onderwijssucces eind basisonderwijs en onderwijssucces eind brugjaar. De verkregen toetswaarden geven aan dat het model passend is ($\chi^2=1.32$, $df=3$, $p=0.73$, $GFI=0.99$, $AGFI=0.97$, $RMSR=0.012$).



Figuur 6.23 Model voor de relaties tussen leerlingkenmerken en schoolsucces einde brugjaar

Van de drie genoemde leerlingkenmerken (LV=leervermogen, DBL=doublures en ATN=attitude Nederlands) is de doublurestatus de sterkste voorspeller van onderwijssucces aan het eind van de basisschool (OSB) en in het voortgezet onderwijs (OSV). Dit model verklaart voor onderwijssucces in het voortgezet onderwijs 74% van de variantie.

Gezinskenmerken en onderwijssucces in het voortgezet onderwijs

Vervolgens is nagegaan in hoeverre er verband bestaat tussen gezinskenmerken van de leerlingen en plaatsing aan het eind van het brugjaar. Daarvoor zijn Pearson produkt-momentcorrelaties berekend. De resultaten zijn te vinden in tabel 6.18.

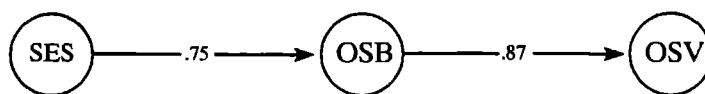
Tabel 6.18 Correlaties tussen gezinskenmerken en plaatsing in het tweede jaar (PL2)

Gezinskenmerken	PL2
Sociaal-economische status	.68**
Gezinsomvang	-.37**
Thuistaal	.34**
Aanbod Papiamentu	-.47**
Aanbod Nederlands	.32*

* $p < .05$, ** $p < .01$

Uit de tabel valt af te lezen dat vooral de sociaal-economische status van het gezin van de leerlingen en de mate van aanbod van Papiamentu sterk samenhangen met plaatsing aan het eind van het brugjaar in het voortgezet onderwijs. In figuur 6.24 is het verklaringsmodel opgenomen voor de relaties tussen gezinskenmerken en onderwijssucces aan het eind van het brugjaar. De toets

voor de passendheid van het model leverde de volgende waarden op: $\chi^2=0.71$, $df=1$, $p=0.401$, $GFI=1.00$, $AGFI=0.97$, $RMSR=0.012$.

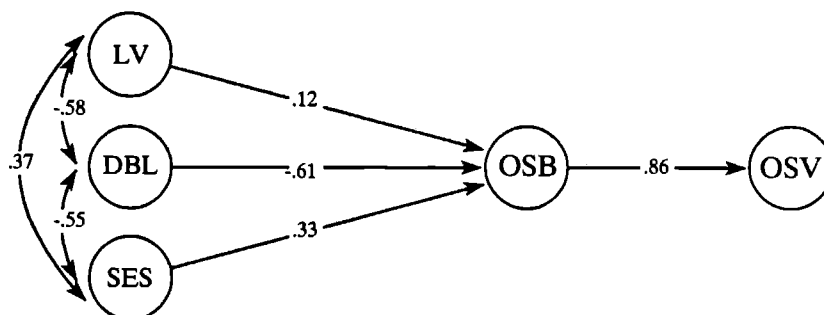


Figuur 6.24 Model voor de relaties tussen gezinskenmerken en onderwijssucces in het basisonderwijs en onderwijssucces in het voortgezet onderwijs

Het meest invloedrijke gezinskenmerk is de sociaal-economische status van het gezin. Het model toont aan dat deze status een vrij sterk effect op onderwijssucces op beide momenten heeft.

Determinanten van onderwijssucces in het voortgezet onderwijs

Om de relatieve sterkte van de effecten van zowel leerling- als gezinskenmerken op het onderwijssucces aan het eind van het brugjaar te kunnen vaststellen zijn deze kenmerken samen in een LISREL-analyse opgenomen. In figuur 6.25 is het passende verklaringsmodel ($\chi^2=1.47$, $df=3$, $p=0.73$, $GFI=0.99$, $AGFI=0.96$, $RMSR=0.012$) opgenomen voor de directe relaties tussen alle relevante achtergrondkenmerken en het onderwijssucces aan het eind van het brugjaar in het voortgezet onderwijs.

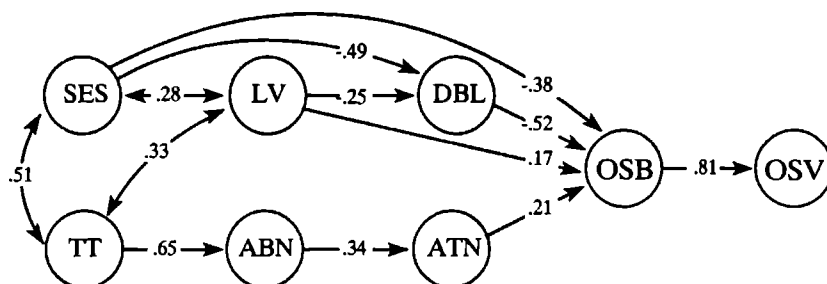


Figuur 6.25 Model voor directe relaties tussen achtergrondkenmerken en onderwijssucces einde basisschool en voortgezet onderwijs

Van alle gemeten achtergrondkenmerken van de leerlingen blijken leervermogen (LV), aantal doublures (DBL) en sociaal-economische status (SES) de sterkste voorspellers te zijn van onderwijssucces aan het eind van het basison-

derwijs en in het voortgezet onderwijs. Daarbij heeft de doublurestatus de sterkste predictieve betekenis.

Teneinde een verklaringsmodel te vinden waarbij ook de indirecte beïnvloeding van de achtergrondkenmerken op onderwijssucces duidelijk wordt, zijn de variabelen sociaal-economische status, thuistaal en leervermogen als ξ (Ksi)-variabelen in een LISREL-analyse opgenomen, met onderwijssucces eind voortgezet onderwijs (OSV) als afhankelijke variabele. Doublurestatus, aanbod Papiamentu, aanbod Nederlands, attitude Nederlands, onderwijssucces eind basisonderwijs en onderwijssucces voortgezet onderwijs zijn als η (Eta)-variabelen ingevoerd. Het verkregen model dat in redelijke mate passend blijkt ($\chi^2=0.71$, $df=1$, $p=0.401$, $GFI=1.00$, $AGFI=0.97$, $RMSR=0.012$), wordt in figuur 6.26 weergegeven.

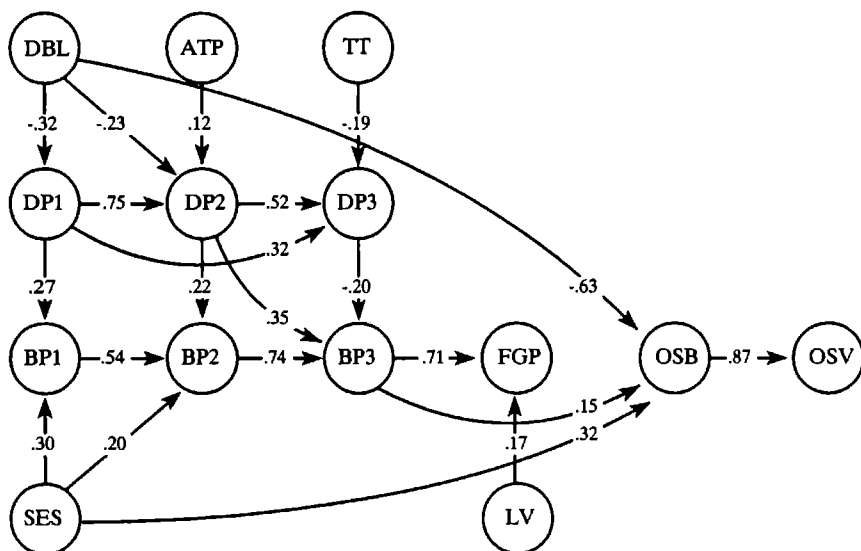


Figuur 6.26 Model voor relaties tussen achtergrondkenmerken onderling en onderwijssucces einde basisschool en voortgezet onderwijs

Aanbod Papiamentu blijkt geen significant effect te hebben op onderwijssucces binnen dit model. Naast onderwijssucces aan het eind van de basisschool is sociaal-economische status de sterkste predictor van onderwijssucces in het voortgezet onderwijs. De beïnvloeding door leervermogen en thuistaal blijft beperkt.

Determinanten van geletterdheid Papiamentu en onderwijssucces

Om de causale relaties te kunnen bepalen tussen geletterdheid Papiamentu, onderwijssucces aan het eind van de basisschool, onderwijssucces aan het eind van het brugjaar van het voortgezet onderwijs en de achtergrondkenmerken van de leerlingen zijn tenslotte alle geselecteerde variabelen in een LISREL-analyse opgenomen. Het gevonden model past redelijk op de data ($\chi^2=78.09$, $df=60$, $p=0.58$, $GFI=0.88$, $AGFI=0.79$, $RMSR=0.084$). Figuur 6.27 geeft het model voor de geschatte relaties.

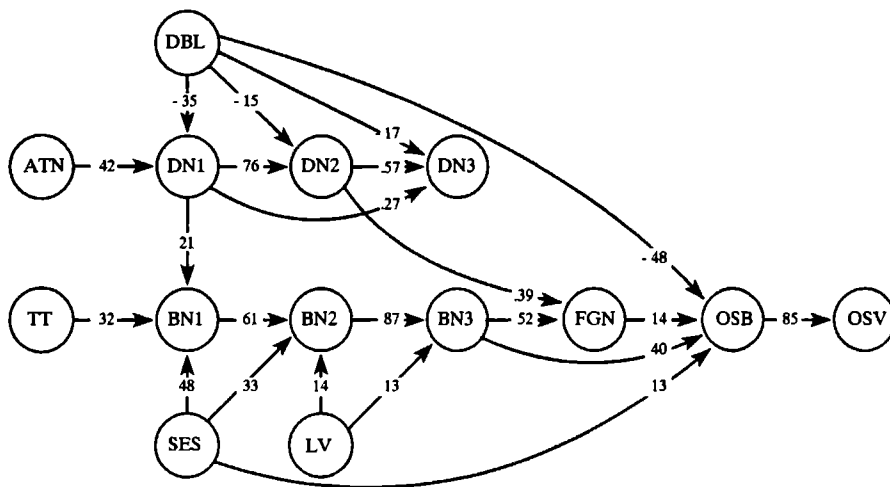


Figuur 6.27 Model voor de relaties tussen geletterdheid Papiamentu, onderwijssucces en achtergrondkenmerken van de leerlingen

Uit het model blijkt dat onderwijssucces voor een deel via de ontwikkeling van schoolse geletterdheid in het Papiamentu beïnvloed wordt. Functionele geletterdheid in het Papiamentu heeft een geringere invloed op onderwijssucces ($\beta=.13$). Het effect van de achtergrondkenmerken leervermogen, attitude ten aanzien van het Papiamentu en thuistaal op onderwijssucces blijft zeer beperkt.

Determinanten van geletterdheid Nederlands en onderwijssucces

In figuur 6.28 is vervolgens het verklaringsmodel opgenomen voor de relaties tussen geletterdheid Nederlands, onderwijssucces aan het eind van de basisschool, onderwijssucces aan het eind van het brugjaar in het voortgezet onderwijs en de achtergrondkenmerken van de leerlingen. Het model vertoont een redelijke fit ($\chi^2=84.23$, $df=59$ $p=0.017$, $GFI=0.87$, $AGFI=0.77$, $RMSR=0.064$).



Figuur 6.28 Model voor de relaties tussen geletterdheid Nederlands, onderwijssucces en achtergrondkenmerken van de leerlingen

De ontwikkeling van schoolse geletterdheid Nederlands heeft via decodeervaardigheid, begrijpend lezen en functionele geletterdheid een behoorlijk effect op onderwijssucces in het basis- en voortgezet onderwijs. De krachtigste voorspeller van onderwijssucces in het model is de doublurestatus van de leerlingen ($\beta=-.43$). De sociaal-economische status van het gezin heeft eveneens een behoorlijk effect op onderwijssucces ($\beta=.31$). Leesbegrip Nederlands bepaalt ook sterk de mate van onderwijssucces ($\beta=.39$). Behalve bij doublurestatus en sociaal-economische status manifesteert de invloed van de achtergrondkenmerken zich via schoolse geletterdheid Nederlands. Het totaal van de geschatte indirecte en directe effecten van leervermogen, attitude ten aanzien van het Nederlands en thuistaal op onderwijssucces is tenslotte gering.

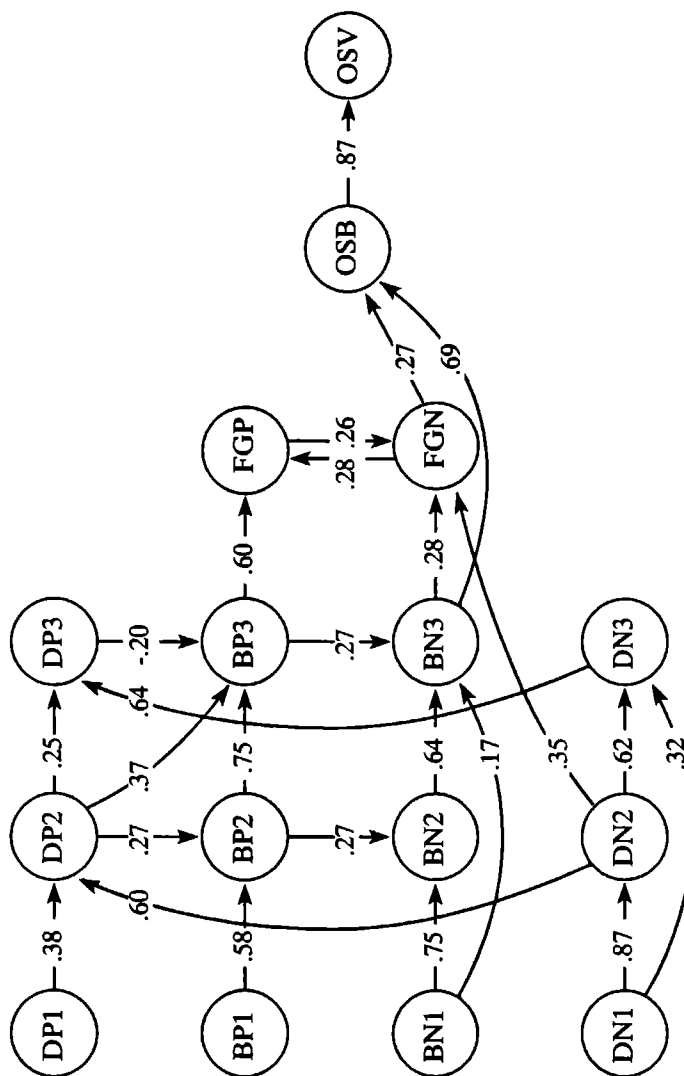
6.5 PREDICTIE VAN TWEETALIGE GELETTERDHEID EN ONDERWIJSSUCCES

In deze paragraaf wordt onderzocht in welke mate de ontwikkeling van tweetalige geletterdheid Papiamentu-Nederlands het onderwijssucces van de leerlingen bepaalt in combinatie met relevante achtergrondkenmerken. Op grond van voorafgaande correlationele en causale analyses worden de variabelen die van substantiële betekenis zijn gebleken voor de verklaring van onderwijssucces in een tweetalig verklarend model opgenomen. Daarbij wordt ook de bijdrage onderzocht van predictoren die in eerder onderzoek (zie hoofdstuk 1) belangrijk bleken. De modellen die gepresenteerd worden, bieden inzicht in de beïnvloeding van onderwijssucces door geletterdheid vanuit cross-linguïstisch en longitudinaal perspectief.

Tweetalige geletterdheid en onderwijssucces

Er wordt een totaalmodel gepresenteerd voor de causale relaties tussen de ontwikkeling van geletterdheid Papiamentu, van geletterdheid Nederlands, onderwijssucces aan het eind van de basisschool en onderwijssucces in het voortgezet onderwijs. In het tweetalige model zijn de variabelen die op het eerste meetmoment gemeten zijn als onafhankelijke Ksi-variabelen opgenomen. De overige zijn Eta-variabelen in dit model. De toets voor de fit van het model leverde de volgende waarden op: $\chi^2=200.39$, $df=89$, $p=0.00$, $GFI=0.80$, $AGFI=0.69$, $RMSR=0.084$. Rekening houdend met het grote aantal variabelen in verhouding tot het beperkte aantal waarnemingen kan het model als redelijk passend worden beschouwd. Dit model dat in figuur 6.29 is weergegeven verklaart voor onderwijssucces aan het eind van de basisschool 78% en voor onderwijssucces aan het eind van de brugklasperiode 80% van de variantie. Voor het totale model geldt een R^2 van .98, hetgeen een indicatie is voor de sterkte van de relaties in het gehele model.

Het model laat zien dat de cross-linguïstische effecten via begrijpend lezen in het Nederlands naar onderwijssucces eind basisschool en onderwijssucces in het voortgezet onderwijs lopen. De directe invloed van begrijpend lezen in het Papiamentu op onderwijssucces is in dit model niet significant, waardoor het pad niet in het model is weergegeven. Het totale indirecte effect van begrijpend lezen in het Papiamentu op onderwijssucces aan het eind van de basisschool ($\beta=.26$) is gering. Het effect neemt aan het eind van de brugklas verder af ($\beta=.22$). Het effect van functionele geletterdheid in het Papiamentu op onderwijssucces aan het eind van de basisschool ($\beta=.08$) en in het voortgezet onderwijs ($\beta=.07$) is te verwaarlozen. Hieruit kan worden opgemaakt dat de bijdrage van geletterdheid in het Nederlands aan onderwijssucces zowel in het basis- als in het voortgezet onderwijs veel sterker is dan die van het Papiamen-



Figuur 6.29 Causale relaties tussen de ontwikkeling van tweetalige geletterdheid, onderwijs-succes eind basisschool en onderwijssucces eind brugjaar

tu. Het ontbreken van een direct effect van geletterdheid in het Papiamentu is te verklaren doordat geletterdheid in het Papiamentu noch in het curriculum van het basisonderwijs noch in dat van het voortgezet onderwijs een rol van betekenis speelt.

Dominante predictoren van geletterdheid en onderwijssucces

In het hiernavolgende worden uitkomsten uit de onderhavige studie gerelateerd aan uitkomsten van eerder onderzoek met betrekking tot onderwijssucces op Curaçao (zie hoofdstuk 1). Daarbij is de vraag aan de orde in hoeverre in deze data evidentie te vinden is, die de resultaten uit eerder onderzoek ondersteunt.

Teneinde het relatieve belang van de onderzochte predictoren te kunnen schatten wordt een causale analyse uitgevoerd waarin die variabelen die in de desbetreffende deelstudies een belangrijke rol spelen (*thuiSTAAL* [Prins-Winkel, 1973], *sociaal-economische status* [Oltheten, 1980] en *school* [Kook & Vedder, 1986]) in de analyse worden opgenomen. Eerst wordt de directe predictie nagegaan van onderwijssucces door relevant gebleken variabelen en vervolgens wordt onderzocht hoe de predictoren in onderlinge relatie direct of indirect geletterdheid en onderwijssucces beïnvloeden. Voor de variabele *school* die tot nu toe niet in deze studie betrokken is (zie hoofdstuk 3), wordt aan de hand van de getransformeerde eindscore op de eindtoets basisonderwijs op Curaçao aan elk van de zeven scholen in het onderzoek een ranggetal van 1 tot 7 toegekend. Het getal is in feite een indicator voor schoolprestatie. Eerst worden in tabel 6.19 de berekende correlaties weergegeven tussen de betreffende variabelen en de geconstrueerde variabele *school*.

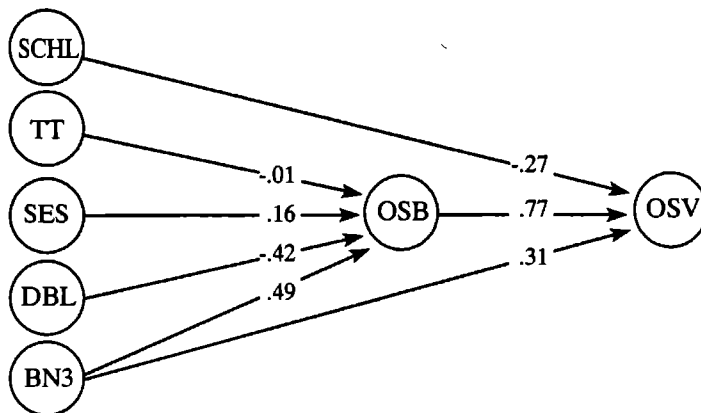
Tabel 6.19 *Correlaties tussen relevante variabelen en school*

	School
ThuiSTAAL (TT)	.29**
Sociaal-economische status (SES)	.53**
Doublurestatus (DBL)	-.40**
Leervermogen (LV)	.31**
Begrijpend lezen Papiamentu (BP)	.47**
Begrijpend lezen Nederlands (BN)	.67**
Onderwijssucces basisschool (OSB)	.62**
Onderwijssucces voortgezet onderwijs (OSV)	.49**

** $p < .01$

De sterkste correlaties zijn te vinden tussen school en begrijpend lezen Nederlands, onderwijssucces basisschool en sociaal-economische status. De variabele thuistaal en leervermogen laten de minste samenhang zien met school.

In figuur 6.30 wordt het resultaat van de LISREL-analyse gepresenteerd voor de directe invloed van school, thuistaal, sociaal-economische status, doublurestatus, leervermogen, begrijpend lezen Papiamentu en begrijpend lezen Nederlands. De fit-maten geven aan dat het verkregen model passend is ($\chi^2=3.85$, $df=6$ $p=0.70$, $GFI=0.99$, $AGFI=0.92$, $RMSR=0.011$).

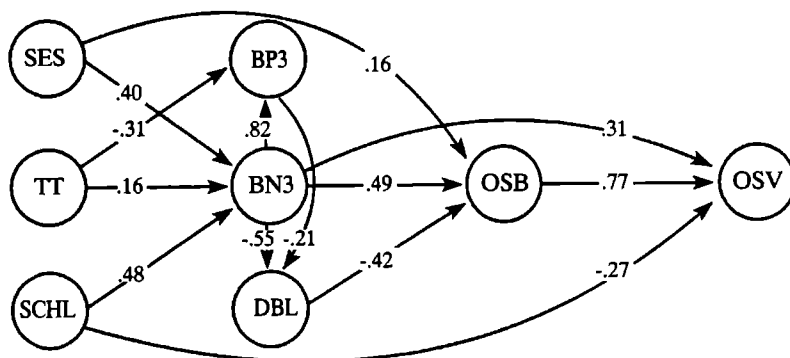


Figuur 6.30 Model voor directe predictie van onderwijssucces

Uit het model valt op te maken dat de belangrijkste directe predictoren van onderwijssucces op de basisschool begrijpend lezen Nederlands en de doublurestatus van de leerlingen zijn. Behalve dat voor het directe effect van thuistaal op onderwijs een minimale Beta-waarde geldt, is het ook niet significant. Desondanks is het pad ten behoeve van de vergelijkbaarheid toch in het model opgenomen. De thuistaal heeft nauwelijks directe predictieve waarde. Ook sociaal-economische status heeft geringe directe predictieve kracht. Succes in het voortgezet onderwijs wordt vooral voorspeld door het behaalde succes op de basisschool. Begrijpend lezen in het Nederlands levert ook ten aanzien onderwijssucces in het voortgezet onderwijs een duidelijke bijdrage. Decodeervaardigheid in het Papiamentu en in het Nederlands leveren geen significante bijdrage in het model. Het blijkt dat de variabele school als directe predictor van onderwijssucces op de basisschool niet relevant is. Daarnaast is af te leiden dat leerlingen afkomstig van goed presterende basisscholen aan het eind van de

brugperiode in lichte mate minder succesvol zijn dan leerlingen afkomstig van laag presterende basisscholen.

Vervolgens is een LISREL-analyse uitgevoerd om de directe en indirecte invloeden op onderwijssucces in het basisonderwijs en voortgezet onderwijs te onderzoeken. Daarbij zijn de variabelen in vier groepen ingedeeld. Bij de predictoren is er onderscheid gemaakt tussen niet-beïnvloedbare en beïnvloedbare variabelen. De niet-beïnvloedbare variabelen, te weten sociaal-economische status (SES), thuistaal (TT) en school (SCHL) zijn als ξ (Ksi)-variabelen opgenomen. De beïnvloedbare variabelen, te weten begrijpend lezen Papiamentu op het derde meetmoment (BP3), begrijpend lezen Nederlands op het derde meetmoment (BN3) en doublurestatus (DBL) zijn als η (Eta)-variabelen in de analyse betrokken. De laatste twee groepen variabelen worden gevormd door respectievelijk onderwijssucces op de basisschool (OSB) en onderwijssucces in het voortgezet onderwijs (OSV). De toets voor de fit van het model dat in figuur 6.31 wordt gepresenteerd leverde de volgende waarden op: $\chi^2=8.60$, $df=12$, $p=.737$, $GFI=0.98$, $AGFI=0.93$, $RMSR=0.024$.



Figuur 6.31 Model voor directe en indirecte predictie van onderwijssucces

In dit model, waarin ook de onderlinge relaties tussen de achtergrondkenmerken zijn weergegeven hebben enkele predictoren niet direct invloed op onderwijssucces, maar via andere variabelen. De meeste invloeden lopen via begrijpend lezen in het Nederlands. Middels begrijpend lezen in het Nederlands blijkt het gewicht van sociaal-economische status en school substantieel. Ook de thuistaal heeft een duidelijke predictieve waarde via begrijpend lezen in het Papiamentu. Voorts is te zien dat doublure, die hier als afhankelijke variabele in het tweede blok voorkomt, het sterkst voorspeld wordt door begrijpend lezen

in de beide talen, waarbij het gewicht van Nederlands groter is. Verder blijkt ook hier dat het bezoeken van een goed presterende school niet zonder meer succes voerspelt in het voortgezet onderwijs. In tabel 6.20 zijn de totale geschatte effecten opgenomen van de variabelen op onderwijssucces in het basisonderwijs en onderwijssucces in het voortgezet onderwijs.

Tabel 6.20 *Totale geschatte effecten (β 's) van variabelen op onderwijssucces in het basisonderwijs en voortgezet onderwijs*

	SES	TT	SCHL	BP3	BN3	DBL	OSB
OSB	.47	.10	.37	.09	.79	-.42	1.00
OSV	.49	.12	.17	.07	.91	-.32	.77

Aan de hand van de totale effecten zoals in tabel 6.20 weergegeven kan tenslotte gesteld worden dat begrijpend lezen in het Nederlands de invloedrijkste predictor is van onderwijssucces op de basisschool en onderwijssucces in het voortgezet onderwijs. Van de achtergrondkenmerken zijn het de sociaal-economische status van het gezin en de doublurestatus van de leerlingen die behoorlijke predictieve kracht hebben. Deze drie variabelen zijn gezamenlijk in belangrijke mate verantwoordelijk voor de variantie bij onderwijssucces. Het blijkt eveneens dat begrijpend lezen Nederlands zoals hier gemeten een sterkere voorspeller is van onderwijssucces in het voortgezet onderwijs dan van het succes aan het eind van de basisschool. De invloed van thuistaal en begrijpend lezen Papiamentu blijft in vergelijking met de andere variabelen duidelijk beperkt. De variabele school heeft ook geringe voorspellende waarde, waaruit valt af te leiden dat variatie in individuele leerling- en gezinskenmerken domineert boven de kwaliteitsverschillen tussen scholen [zie ook Meijnen & Riemersma 1992:98]. De totale hoeveelheid verklaarde variantie voor onderwijssucces aan het eind van de basisschool door dit model is hoog (90%). Voor onderwijssucces aan het eind van de brugklas is dat eveneens het geval, zij het met een lager percentage (78%) verklaarde variantie.

6.6 CONCLUSIES

Teneinde een totaalbeeld te verkrijgen van de beïnvloedingspatronen zijn in dit hoofdstuk een aantal relevante predictieve variabelen bijeengebracht in enkele complexe analysemodellen. Vanuit de ontwikkeling van geletterdheid in het Papiamentu en het Nederlands is onderzocht welke causale relaties er te vinden zijn tussen tweetalige geletterdheid en onderwijssucces van de leerlingen op Curaçao. Daarbij is gekeken naar zowel het onderwijssucces aan het eind van

de basisschool als het onderwijssucces in het voortgezet onderwijs. Daarnaast zijn in de analyses de achtergrondkenmerken van de leerlingen betrokken.

Geletterdheid en onderwijssucces aan het eind van de basisschool

De vier gekozen indicatoren van onderwijssucces aan het eind van de basisschool, te weten de eindtoets basisonderwijs, het advies van de basisschool, het advies van de plaatsingscommissie en de definitieve plaatsing van de leerlingen aan het eind van het zesde leerjaar, blijken onderling sterk samen te hangen.

Uit de descriptieve analyses blijkt dat de basisscholen aan 80% van de leerlingen het advies LBO of hoger geven, terwijl de plaatsingscommissie aan 63% een dergelijk advies geeft. Uit de definitieve plaatsing blijkt dat uiteindelijk 69% in het LBO of hoger terecht komt. Deze percentageverschillen kunnen geïnterpreteerd worden als overadvisering door de basisschool. Een opvallend grote groep leerlingen (20%) gaat terug naar de basisschool om het zesde leerjaar over te doen. Deze groep bevindt zich op een prestatieniveau tussen het LBO en het MAVO in. De twee grootste groepen worden gevormd door de leerlingen die terug gaan naar de basisschool (20%) en de groep die het LBO (31%) instroomt. Regressie-analyse laat zien dat de score op de eindtoets basisschool een sterkere voorspeller is van de plaats waar de leerlingen terecht komen na het zesde leerjaar dan het advies van de basisschool.

Predictie van onderwijssucces aan het eind van de basisschool

Er is een sterke samenhang tussen schoolse en functionele geletterdheid Papiamentu en onderwijssucces enerzijds en schoolse en functionele geletterdheid Nederlands en onderwijssucces anderzijds. De correlaties voor Nederlands zijn over de hele linie beduidend sterker dan die voor geletterdheid Papiamentu. Hetzelfde geldt ook voor de relaties tussen geletterdheid Papiamentu, geletterdheid Nederlands en succes in het voortgezet onderwijs.

Opmerkelijk is dat de latente variabele begrijpend lezen op de twee laatste meetmomenten evenals de score voor Nederlands op de eindtoets sterk samenhangt met onderwijssucces eind basisonderwijs en in het voortgezet onderwijs. De gevolgtrekking hieruit is dat begrijpend lezen in de bovenbouw reeds een indicatie kan geven ten aanzien van de prestaties op de eindtoets van de basisschool en het te verwachten onderwijssucces aan het eind van de basisschool en in het voortgezet onderwijs.

De matige correlaties tussen geletterdheid Papiamentu en de achtergrondkenmerken zijn te verklaren uit het feit dat Papiamentu als schooltaal minder aandacht krijgt dan het Nederlands. Het wordt niet zoals de vakken Nederlands en rekenen getoetst aan het eind van de basisschool, waardoor er geen sprake is van een terugslag-effect op het onderwijs. Een gevolg daarvan is dat Papiamentu als vak niet consequent wordt gegeven en getoetst. Er zijn geen

eenduidige eindtermen geformuleerd, terwijl algemene criteria en kwaliteitsbewaking ontbreken. Bovendien kan door het ontbreken van eindtermen en voortgangscntrole en daardoor ook door het ontbreken van de status als volwaardig schoolvak de aandacht voor Papiamentu per school, klas en per leerkracht verschillen. Dit alles heeft zijn weerslag op de prestaties voor schoolse en functionele geletterdheid in het Papiamentu, zoals telkens uit de resultaten van het onderzoek blijkt.

De gepresenteerde causale modellen voor de afzonderlijke talen laten zien dat onderwijssucces aan het eind van de basisschool vooral beïnvloed wordt door begrijpend lezen in het Nederlands. Begrijpend lezen Nederlands heeft een groter effect op onderwijssucces dan begrijpend lezen in het Papiamentu. Voor het Nederlands verklaart begrijpend lezen op het einde van de basisschool bijna twee maal zoveel van de variantie in onderwijssucces als voor het Papiamentu.

Geletterdheid en onderwijssucces in het voortgezet onderwijs

De variantie in onderwijssucces in het voortgezet onderwijs wordt respectievelijk voor 38% verklaard door begrijpend lezen in het Papiamentu en voor 49% door begrijpend lezen in het Nederlands. Voor functionele geletterdheid Papiamentu en functionele geletterdheid Nederlands blijft het effect op onderwijssucces beperkt. Daarbij zijn echter de effecten van het Papiamentu zowel in het basisonderwijs (13%) als in het voortgezet onderwijs (7%) groter dan die van het Nederlands (5% en 5%). Een mogelijke verklaring is dat in het Nederlandse-taalonderwijs zowel in het basisonderwijs als in het voortgezet onderwijs de functionele component weinig aandacht krijgt, terwijl het gebruik van het Papiamentu gerelateerd is aan de alledaagse context en daarin een essentiële rol speelt.

De post hoc-analyses van de ontwikkeling van schoolse geletterdheid in het Papiamentu en het Nederlands laten interessante resultaten zien. Voor de onderscheiden niveaugroepen vertoont de ontwikkeling van het Papiamentu en van het Nederlands hetzelfde patroon. De prestaties voor schoolse geletterdheid zijn in het Nederlands echter hoger dan die in Papiamentu. Een opvallend resultaat is dat bij decoderen de prestatieverschillen tussen Nederlands en Papiamentu constant blijven, terwijl voor leesbegrip in beide talen er duidelijk sprake is van een divergerende ontwikkeling. Dit laatste gegeven vormt empirische evidentie voor het door Stanovich [1986] gesignaleerde Mattheuseffect: goede leerlingen worden steeds beter, terwijl de zwakke leerlingen steeds verder achterop raken. De conclusie uit de analyse is dat in de bovenbouw het Mattheuseffect zich slechts manifesteert bij begrijpend lezen en niet bij decoderen. Bast [1995] vond voor de onderbouw, groep 3 tot en met eind 5, het omgekeerde. De verschillen tussen leerlingen worden juist steeds groter voor decoderen en niet voor leesbegrip. De veronderstelling is dat het Mat-

theuseffect voor decoderen zich manifesteert in de onderbouw als decoderen alle aandacht heeft. In de bovenbouw wordt begrijpend lezen gaandeweg belangrijker dan woordherkenningsprocessen. Als begrijpend lezen in de bovenbouw aan importantie wint, wordt het Mattheuseffect duidelijker zichtbaar en zullen de verschillen tussen de leerlingen voor begrijpend lezen dan toenemen.

Geletterdheid, onderwijssucces en achtergrondkenmerken

Van de leerlingkenmerken die in het onderzoek betrokken zijn, blijken leervermogen, doublurestatus en attitude ten opzichte van het Nederlands de sterkste voorspellers te zijn van onderwijssucces in het basisonderwijs en eveneens van onderwijssucces in het voortgezet onderwijs. Het leesgedrag van het kind hangt significant positief samen met onderwijssucces aan het eind van de basisschool, terwijl in het voortgezet onderwijs deze samenhang afneemt. Van de onderzochte gezinskenmerken die het sterkst correleren met onderwijssucces in het basis- en voortgezet onderwijs, te weten sociaal-economische status, de meest gesproken taal thuis en het taalaanbod thuis, blijken sociaal-economische status en thuistaal in de causale modellen de sterkste predictoren te zijn van onderwijssucces. Leervermogen, sociaal-economische status en aantal doublures zijn achtergrondkenmerken die direct effect hebben op onderwijssucces. Ten aanzien van attitudes ten opzichte van het Papiamentu en het Nederlands laten de eentalige causale modellen zien dat deze via de betreffende taal effect hebben op onderwijssucces, zij het in geringe mate.

Causale modellen voor de ontwikkeling van tweetalige geletterdheid in relatie tot onderwijssucces bieden inzicht in zowel longitudinale als cross-linguïstische relaties. De longitudinale verbanden laten zien dat het aandeel van het Nederlands in het onderwijssucces van de leerlingen groter is dan dat van het Papiamentu. De invloed van geletterdheid op onderwijssucces verloopt voornamelijk via begrijpend lezen Nederlands en functionele geletterdheid Nederlands. Uit de gevonden cross-linguïstische relaties blijkt dat decoderen in het Nederlands een sterk effect heeft op decoderen in het Papiamentu. Bij begrijpend lezen zijn de effecten wisselend. Aanvankelijk vindt beïnvloeding vanuit begrijpend lezen Nederlands plaats op begrijpend lezen Papiamentu. Vervolgens is de invloed van begrijpend lezen vanuit het Papiamentu sterker. Hoewel de invloed tussen begrijpend lezen Papiamentu en begrijpend lezen Nederlands op het eind van de basisschool wederkerig is, blijken de effecten vanuit het Nederlands niet significant.

Uit een finaal resumerend LISREL-model, waarin de meest relevante variabelen, te weten geletterdheid Papiamentu, geletterdheid Nederlands, onderwijssucces basisonderwijs, onderwijssucces voortgezet onderwijs, en achtergrondkenmerken zijn opgenomen, blijken de prestaties voor begrijpend lezen Nederlands samen met onderwijssucces op de basisschool, sociaal-econo-

mische status en doublurestatus van de leerlingen de sterkste voorspellers van onderwijssucces in het voortgezet onderwijs.

Tenslotte blijken de thuistaal en het gebruik thuis van Papiamentu of Nederlands vergeleken met andere predictoren van relatief minder belang als voorspellers van onderwijssucces. De schoolkwaliteit, hier uitgedrukt in schoolprestaties, is van belang als predictor voor begrijpend lezen in het Nederlands maar heeft relatief een beperkte voorspellende waarde ten aanzien van onderwijssucces.

Hoofdstuk 7

Conclusies en discussie

In dit proefschrift is een antwoord gezocht op drie kernvragen. De eerste vraag luidde: 'Wat is de aard en mate van de ontwikkeling van schoolse en functionele geletterdheid bij de leerlingen in de bovenbouw van de basisschool op Curaçao in het Papiamentu en het Nederlands?' De tweede vraag was: 'Welke factoren bepalen de individuele variatie in schoolse en functionele geletterdheid bij deze leerlingen in het Papiamentu en het Nederlands?' De laatste vraag waar antwoord op is gezocht was als volgt: 'Door welke linguïstische en achtergrondfactoren kan de mate van onderwijssucces aan het eind van de basisschool en in het voortgezet onderwijs voorspeld worden?' Om deze vragen te beantwoorden is voor een onderzoeksoptzet gekozen die bestudering van zowel longitudinale als cross-linguïstische verbanden toeliet.

In dit hoofdstuk worden de bevindingen met betrekking tot de hierboven geformuleerde onderzoeksvragen gerelateerd aan uitkomsten van eerdere studies. Paragraaf 7.1 geeft de resultaten met betrekking tot de ontwikkeling van schoolse en functionele geletterdheid in de twee talen Papiamentu en Nederlands (onderzoeksvraag 1). Paragraaf 7.2 bespreekt de determinanten van variatie in geletterdheid Papiamentu en Nederlands (onderzoeksvraag 2). In paragraaf 7.3 staat de relatie tussen geletterdheid en onderwijssucces aan het eind van de basisschool en in het voortgezet onderwijs op Curaçao centraal (onderzoeksvraag 3). In paragraaf 7.4 wordt ingegaan op de beperkingen van het huidige onderzoek. Paragraaf 7.5 geeft suggesties voor verder onderzoek op basis van de onderhavige studie. Tenslotte vindt in paragraaf 7.6 een bespreking plaats van de implicaties voor de onderwijspraktijk.

7.1 ONTWIKKELING VAN TWEETALIGE GELETTERDHEID

Met betrekking tot de prestaties voor het Papiamentu en het Nederlands kunnen de volgende conclusies worden getrokken. Een vergelijking van de gemiddelde scores voor het Papiamentu en het Nederlands van de leerlingen in de bovenbouw van de basisschool op Curaçao laat zien dat de scores op de lexicale taken (leeswoordenschat), de syntactische taken (zinsbegrip) en de tekstuele taken (tekstbegrip) voor het Papiamentu significant hoger zijn dan de

scores voor de overeenkomstige taken in het Nederlands. Voor de taken voor decodeervaardigheid zijn de gemiddelde scores van het Nederlands significant hoger. De prestaties op de taken voor begrijpend lezen zijn in het Papiamentu hoger dan in het Nederlands, terwijl de prestaties voor accuraat en snel decoderen (het ontcijferen van de schriftcode) voor het Nederlands significant hoger zijn dan voor het Papiamentu. De voornaamste conclusie is dat decoderen beter verloopt in het Nederlands en begrijpend lezen beter in het Papiamentu.

Dit resultaat dat in een profiel van tweetaligheid van Curaçaose leerlingen is uitgedrukt (zie figuur 4.15) is van belang met het oog op de evaluatie van de feitelijke onderwijssituatie op Curaçao. Daarin starten leerlingen met aanvankelijk lezen en schrijven in het Nederlands. Na twee jaar volgt instructie in het lezen en spellen in het Papiamentu. Voorts zijn er minder uren voor het Papiamentu ingeroosterd dan voor het Nederlands, dat voor de rest van de vakken de instructietaal is. Als belangrijke instructietaal, ook in het vervolgonderwijs, ligt al bij de aanvang van de basisschool het zwaartepunt bij het Nederlands dat doorgaans didactisch gestructureerd aangeboden wordt. Daarnaast is de status van het Nederlands, als gevolg van het feit dat het deel uitmaakt van de eindtoets basisonderwijs (de zogeheten gecoördineerde proefwerken) aan het eind van de basisschool hoger dan die van het Papiamentu. De positie van het Papiamentu binnen de school heeft ook gevolgen voor de status van die taal in de Curaçaose gemeenschap, hetgeen weer repercussie heeft op de status als schooltaal. Hiermee is de cirkel rond. Het gevolg is dat het schoolvak Papiamentu, dat overigens geen rol speelt in het voortgezet onderwijs, moeizaam tot ontwikkeling komt. Het is opmerkelijk dat desondanks de prestaties voor begrijpend lezen in het Papiamentu beduidend hoger uitvallen dan die in het Nederlands. Dat decoderen in het Papiamentu moeizamer verloopt, is minder verwonderlijk omdat daarmee immers twee jaar later begonnen is.

Nadere analyse doet veronderstellen dat verschil in de spellingsystemen van het Papiamentu en het Nederlands belet dat transfer op alle niveaus van decoderen vanuit het Nederlands, de taal waarin de leerlingen eerst leren lezen en schrijven, plaatsvindt. Lange woorden in het Papiamentu worden beter gelezen dan korte woorden die diacritische tekens bevatten. Dit wijst erop dat decodeervaardigheid in het Papiamentu niet voldoende geautomatiseerd is.

Bij nadere beschouwing van de component begrijpend lezen kunnen voor leeswoordenschat enkele conclusies worden getrokken. Bij deze deelcomponent komt de discrepantie tussen de mate van geletterdheid in de twee talen het duidelijkst naar voren. Op basis van extrapolatie is de omvang van deze leeswoordenschat op de verschillende meetmomenten geschat [Grabe, 1991; Verhoeven & Vermeer, 1996]. Vanzelfsprekend betreft het hier een grove indicatie en daarom dient deze dan ook met de nodige voorzichtigheid te worden gehanteerd, zeker daar schattingen van de omvang van de woorden-

schat nogal uiteenlopen [Carroll, 1986; Nation, 1993; Schaerlaekens, 1987; Verhoeven & Vermeer, 1992, 1996].

De geschatte omvang van de woordvoorraad aan het eind van de basisschool in het Papiamentu van zo'n 13.000 woorden (zie hoofdstuk 4) komt aardig overeen met de in de literatuur genoemde indicaties. Voor de passieve woordenschat van tienjarigen worden schattingen genoemd van 14.000 [Carroll, 1986:325] en 14.500 [Schaerlaekens, 1987:161] en voor twaalfjarigen 15.700 [Verhoeven & Vermeer, 1996]. De leeswoordenschat in het Nederlands van de leerlingen in de steekproef op Curaçao (afgerond 8.000 woorden) is aanzienlijk lager dan genoemde aantallen.

Een woordenschatomvang van het Nederlands die vergelijkbaar is met de proefgroep is te vinden bij Mediterrane leerlingen op Nederlandse scholen [Verhoeven & Vermeer, 1992b; Verhoeven & Vermeer, 1996]. Voor deze groep leerlingen is het Nederlands doorgaans evenmin de moedertaal. Voor de Curaçaose leerlingen ontbreekt echter de ondersteunende Nederlandse taalomgeving. Deze analyse met betrekking tot het lexicon leidt tot de conclusie dat de omvang van de leeswoordenschat van de Curaçaose leerlingen in het Nederlands, rekening houdend met de omstandigheden, redelijk is. Ondanks dit prestatieniveau moet er echter aan getwijfeld worden of een dergelijke omvang van de leeswoordenschat toereikend is om effectief kennis te verwerven in het basisonderwijs en om vervolgens succesvol te kunnen aansluiten bij het voortgezet onderwijs, dat de Nederlandse begintermen hanteert. Leerlingen in Nederland hebben immers, zoals hierboven aangegeven, gemiddeld een veel ruimere woordenschat om in het voortgezet onderwijs mee te kunnen starten.

In vervolg op de descriptieve analyse is door middel van van factoranalyse de aanname bevestigd dat er bij schoolse geletterdheid in beide talen twee onderliggende factoren te onderscheiden zijn: decoderen en begrijpend lezen. Het onderzoek naar de causale verbanden op basis van deze tweedeling laat zien dat er zowel sterke longitudinale als cross-linguïstische effecten te vinden zijn in een model voor de ontwikkeling van geletterdheid in het Papiamentu en het Nederlands.

Zowel voor decoderen als voor begrijpend lezen is gevonden dat prestaties van de leerlingen sterk afhankelijk zijn van prestaties op het voorafgaande meetmoment voor dezelfde component. Voorts blijkt ten aanzien van schoolse geletterdheid voor de relatie tussen decoderen en begrijpend lezen dat voor beide talen geldt dat naarmate de leerlingen vorderen, begrijpend lezen steeds minder afhankelijk wordt van decoderen. Een mogelijke verklaring hiervoor is dat als het kunnen decoderen van woorden bij de leerlingen geleidelijk aan automatisch gaat verlopen, het proces van begrijpend lezen steeds meer door top-down-processen wordt gestuurd, zoals ook uit eerdere studies blijkt [Perfetti, 1985; Seegers, 1985]. Het decoderen van de woorden is zodanig geautomatiseerd dat de fonologische code automatisch beschikbaar komt. Er is sprake van een toenemende directe lexicale toegang [Grabe, 1991; Stanovich,

1986]. Deze afnemende afhankelijkheid bij begrijpend lezen van decodeervaardigheid, die in de causale modellen manifest wordt, is voor het Nederlands duidelijker waar te nemen dan voor het Papiamentu. Aangezien het patroon van verwerving van geletterdheid in het Papiamentu en dat in het Nederlands overeenkomen, zal dit fenomeen zich voor het Papiamentu later voordoen. Immers het verwervingsproces van geletterdheid voor het Papiamentu is twee jaar later van start gegaan.

De uitkomsten van dit deel van het onderzoek geven een positieve indicatie voor de validiteit van het geoperationaliseerde construct functionele geletterdheid. Functionele geletterdheid, zowel in het Papiamentu als in het Nederlands, is sterk afhankelijk van schoolse geletterdheid. Dit geldt in het bijzonder voor de component van schoolse geletterdheid op hoger niveau, begrijpend lezen. Ten aanzien van functionele geletterdheid blijken de componenten briefcodes, tv-gids, krant, formulier, plattegrond en boekconventies terug te gaan op een gemeenschappelijke factor, waaruit af te leiden is dat er sprake is van een homogeen construct. De conclusie is dat de basale component van schoolse geletterdheid, decodeervaardigheid, een noodzakelijke maar geen voldoende voorwaarde is voor functionele geletterdheid. Hier is eerder op gewezen [Aarts, 1994; Leseman, 1994; Spratt, 1991]. Decoderen heeft slechts, indirect via begrijpend lezen, effect op functionele geletterdheid.

In cross-linguïstisch opzicht relaties zijn er verschillende patronen van afhankelijkheid op de onderscheiden niveaus van geletterdheid. Decoderen in het Nederlands heeft een bijzonder sterke invloed op decoderen in het Papiamentu. Er is hier sprake van positieve transfer van T2 naar T1. Deze transfer is zodanig dat decoderen in het Papiamentu van de leerlingen sterker afhankelijk is van decoderen in het Nederlands op datzelfde meetmoment dan van hun vaardigheid in decoderen in het Papiamentu op een eerder meetmoment. Hier blijken de cross-linguïstische effecten dus sterker te zijn dan de longitudinale. Voor begrijpend lezen ligt dit anders. Daar vindt tijdens het verwervingsproces een kentering plaats. Aanvankelijk heeft begrijpend lezen in het Nederlands invloed op begrijpend lezen in het Papiamentu. Bij het tweede meetmoment is de invloed wederkerig, waarbij de invloed vanuit het Papiamentu al sterker is dan die vanuit het Nederlands. Op het derde meetmoment is uitsluitend het effect vanuit het Papiamentu significant. Voor functionele geletterdheid geschiedt de beïnvloeding wederzijds. Zowel de geconstateerde beïnvloeding vanuit het Nederlands, de taal waarin instructie in geletterdheid begon, op decodeerniveau, als de geconstateerde wederkerige causale relaties bij begrijpend lezen bieden steun aan de afhankelijkheidshypothese van Cummins [1983, 1991b] die afhankelijkheden tussen de eerste en de tweede taal veronderstelt. De bevindingen corresponderen ook met Cummins' opvattingen over transfer in die zin dat transfer gevonden wordt op componenten die een situationele context ontberen en die een relatief grote mate van cognitieve inspanning vereisen.

7.2 DETERMINANTEN VAN GELETTERDHEID PAPIAMENTU EN NEDERLANDS

Bij het blootleggen van het onderliggende netwerk voor de relaties tussen de componenten van geletterdheid is reeds vastgesteld op welke wijze de linguïstische factoren elkaar onderling beïnvloeden. Bij het onderzoeken van het proces van verwerving van geletterdheid is het belangrijk om vast te stellen welke andere factoren behalve de linguïstische mede de ontwikkeling van geletterdheid bepalen. Daarbij is het eveneens belangrijk onderscheid te maken tussen achtergrondkenmerken die niet eenvoudig beïnvloedbaar zijn (zoals leervermogen en sociaal-economische status) en kenmerken die zich laten beïnvloeden (zoals leesgedrag van de kinderen en taalaanbod). Beide typen achtergrondkenmerken zijn in dit onderzoek betrokken. Er is nagegaan welke interactie tussen deze factoren onderling optreedt en vervolgens hoe deze interactie het verwervingsproces van geletterdheid in het Papiamentu en het Nederlands bepaalt. Daarnaast is onderscheid gemaakt tussen leerling- en gezinskenmerken.

Een van de leerlingkenmerken is het leesgedrag van de leerlingen. De descriptieve analyse hiervan laat interessante uitkomsten zien. Het lezen van boeken en tijdschriften staat relatief laag in de belangstelling van de leerlingen. Ze houden zich in de vrije tijd bij voorkeur bezig met het kijken naar televisie en videofilms, het luisteren naar de radio en het spelen van videospelletjes. Deze duidelijke preferentie voor televisie, video en radio boven het lezen, delen de Curaçaose leerlingen met leeftijdgenoten elders [Aarts 1994; Triescheijn e.a., 1985; Verschuren, 1992]. Ze lezen substantieel meer boeken dan tijdschriften, waarbij voor een groot deel beneden het eigen leeftijdniveau wordt gelezen. Karakteristiek voor het leengedrag is dat weinig bij de openbare bibliotheek wordt geleend. De beperkte bereikbaarheid van de uitleenpunten kan hier mede een verklaring voor zijn. Leesmateriaal wordt vaak gekocht of van vrienden en kennissen geleend.

Ook blijkt dat het leesgedrag van jongens en meisjes opmerkelijke verschillen vertoont. Meisjes lezen vaker boeken, lezen bovendien ook langer en lenen frequenter. Naast deze verschillen zijn er ook overeenkomsten in leesgewoonten te zien. De wijze waarop informatie verworven wordt en de belangstelling voor stripverhalen hebben jongens en meisjes gemeen.

Voorts blijkt dat een aantal van de onderzochte achtergrondkenmerken van leerlingen een behoorlijk effect heeft op de ontwikkeling van geletterdheid. Van deze kenmerken hebben de doublurestatus van de leerlingen, hun leesgedrag en het leervermogen het sterkste effect op schoolse geletterdheid Papiamentu. Deze kenmerken hebben op het Nederlands eveneens invloed, en nog in sterkere mate. De attitude ten opzichte van het Papiamentu en het aanbod van Papiamentu thuis hebben eveneens effect op de mate van geletterdheid in het Papiamentu. Op soortgelijke wijze heeft een positieve attitude ten opzichte van het Nederlands en een sterk aanbod thuis van het Nederlands een gunstig effect

op de beheersing van het Nederlands. Opmerkelijk is dat een positieve attitude ten opzichte van het Nederlands ook een positief effect heeft op geletterdheid in het Papiamentu. Niet wordt uitgesloten dat het hierbij om goede leerders gaat die in het algemeen een positieve houding hebben ten opzichte van alle schoolvakken en dat het niet een taalspecifiek attitudineel effect betreft.

Drie relevante gezinskenmerken zijn de sociaal-economische status, de thuistaal en het taalaanbod thuis. Met betrekking tot het taalaanbod thuis blijkt dat het aanbod van Papiamentu over het algemeen domineert. Dit geldt zowel voor de mondelinge communicatie als voor de lees- en schrijfcultuur in de huiselijke omgeving. De boeken die thuis gelezen worden, zijn echter voor tachtig procent in het Nederlands. Dit gegeven hoeft niet zozeer te duiden op een voorkeur voor het Nederlands, maar is eerder gevolg van het ontbreken van een leestrategie in het Papiamentu, mede door het ontbreken van publicaties in het Papiamentu. Het relatief grote aanbod aan kranten in deze taal vormt hier echter een uitzondering op.

De onderzochte leerling- en gezinskenmerken beïnvloeden geletterdheid in het Papiamentu zowel direct als indirect. De achtergrondkenmerken leervermogen, thuistaal en sociaal-economische status zijn in dit onderzoek gedefinieerd als niet-beïnvloedbare variabelen. Deze hebben effect op het proces van verwerving van geletterdheid via de wel beïnvloedbare kenmerken doublurestatus, attitude ten opzichte van het Papiamentu en Nederlands en van het aanbod Papiamentu en Nederlands. Daarnaast hebben de niet-beïnvloedbare factoren ook nog een rechtstreeks effect op het verwervingsproces (zie figuur 5.19 en figuur 5.22).

Informatief is het blootgelegde netwerk voor de causale relaties tussen tweetalige geletterdheid en achtergrondkenmerken (figuur 5.25). In het algemeen zijn de modellen voor de relaties tussen geletterdheid en achtergrondkenmerken voor het Papiamentu (figuur 5.23) en het Nederlands (figuur 5.24) goed vergelijkbaar. De differentiële effecten van achtergrondkenmerken zijn sterker voor het Nederlands dan voor het Papiamentu. Voorts blijkt uit de tweetalige modellen dat de invloed die de achtergrondkenmerken van de leerlingen hebben op het verwervingsproces hoofdzakelijk via het Nederlands verloopt. In het relatiestelsel wordt een cross-linguïstisch effect zichtbaar vanuit het verwervingsproces van het Nederlands op het verwervingsproces van het Papiamentu vooral op decodeerniveau. Bij begrijpend lezen wordt de invloed vanuit het Papiamentu gaandeweg sterker. Dit komt overeen met de uitkomsten van de beschrijvende analyses, waaruit blijkt dat begrijpend lezen beter in het Papiamentu verloopt, terwijl decoderen beter verloopt in het Nederlands [Severing, 1992; Severing & Verhoeven, 1995a, 1995b].

Tenslotte laat vergelijking van de differentiële effecten van de leerlingkenmerken ten opzichte van de gezinskenmerken in deze studie zien dat de leerlingkenmerken samen iets meer verklarende kracht ten aanzien van geletterdheid bezitten dan de gezinskenmerken. Tegelijkertijd verklaren de achter-

grondkenmerken nagenoeg evenveel variantie van schoolse en functionele geletterdheid in het Papiamentu en het Nederlands.

7.3 TWEETALIGE GELETTERDHEID EN ONDERWIJSSUCCES

Omdat onderwijssucces in hoge mate afhankelijk is van kennisoverdracht via geschreven teksten, wordt verondersteld dat geletterdheid een belangrijke determinant is van onderwijssucces. De uitkomsten van het onderzoek die in hoofdstuk 6 worden gepresenteerd bevestigen het belang van geletterdheid voor onderwijssucces op het einde van de basisschool en in het voortgezet onderwijs. Ook de achtergrondkenmerken van de leerlingen hebben voor een deel via de ontwikkeling van geletterdheid invloed op de mate van onderwijssucces.

Zoals verwacht zijn de drie onderzochte doorstroomcriteria, te weten de eindtoets basisonderwijs, het advies van de basisschool en het advies van de plaatsingscommissie, sterke voorspellers van de definitieve plaatsing van de leerlingen na de basisschool. De uitslag van de eindtoets basisonderwijs is een sterkere predictor dan het advies van de basisschool. Dit vindt zijn verklaring in het feit dat alle scholen deelnemen aan de grotendeels leerstofgebonden toets, die voor advies en aanname in het voortgezet onderwijs belangrijk is. Daarnaast is er ten aanzien van didactiek en methode-gebruik sprake van grote homogeniteit. Onderzoek in Nederland, waar deelname aan de eindtoets basisonderwijs (CITO-toets) niet verplicht is, laat zien dat het effect van het advies van de basisschool daar zwaarder weegt [Uiterwijk, 1994]. 80% van de leerlingen in het onderhavige onderzoek stroomt door naar het voortgezet onderwijs, terwijl 20% teruggaat naar de basisschool om het laatste jaar te doubleren.

Post hoc-analyses van schoolse geletterdheid in hoofdstuk 6 laten zien dat de reeds aanwezige verschillen voor begrijpend lezen tussen de leerlingen op de onderscheiden prestatieniveaus in de loop der tijd eerder lijken toe dan af te nemen. Dit geldt zowel voor het Papiamentu als voor het Nederlands. Deze divergentie in prestaties van leerlingen biedt evidentie voor het zogenoemde Mattheus-effect [Bast, 1995; Stanovich, 1986; Walberg & Tsai, 1983]. Het Mattheus-effect duidt het verschijnsel aan dat betere leerlingen meer profijt hebben van onderwijs dan zwakke leerlingen. Het gevolg is dat zwakkere leerlingen steeds verder achterblijven. Zorgwekkend is dat het verschijnsel juist voor de sterke predictor van onderwijssucces, begrijpend lezen, is geconstateerd voor beide talen. Dit zou een belangrijk aandachtspunt moeten zijn in het onderwijs.

Om nauwkeuriger inzicht te verkrijgen in het verloop van het onderwijssucces van de leerlingen is zowel naar het onderwijssucces aan het einde van de basisschool als naar het onderwijssucces in het voortgezet onderwijs gekeken. Verder is er onderscheid gemaakt tussen leerling- en gezinskenmer-

ken die direct het onderwijssucces van de leerlingen beïnvloeden en kenmerken die indirect, via de ontwikkeling van geletterdheid, invloed hebben op onderwijssucces.

De parameterschattingen in de gepresenteerde causale modellen voor de afzonderlijke talen laten zien dat onderwijssucces aan het eind van de basisschool vooral beïnvloed wordt door begrijpend lezen. Begrijpend lezen in het Nederlands heeft een groter effect op onderwijssucces dan begrijpend lezen in het Papiamentu. Dit is niet verbazingwekkend gezien de dominante rol en status van het Nederlands in het onderwijs op Curaçao.

Verder blijkt uit het onderzoek dat de leerlingkenmerken leervermogen, doublurestatus en attitude ten opzichte van het Nederlands, het meeste effect hebben op onderwijssucces in het basisonderwijs en eveneens op onderwijssucces in het voortgezet onderwijs. Andere kenmerken, zoals het leesgedrag van de leerlingen, sekse en sociolinguïstische vaardigheid spelen een minder prominente rol.

De gezinskenmerken die van belang zijn voor onderwijssucces in het basis- en het voortgezet onderwijs zijn de sociaal-economische status, de meest gesproken taal thuis en het taalaanbod thuis.

Van alle achtergrondkenmerken samen hebben leervermogen, sociaal-economische status en doublurestatus ook nog een behoorlijk direct effect op onderwijssucces. De attitude ten opzichte van Papiamentu en de attitude ten opzichte van Nederlands hebben via respectievelijk geletterdheid Papiamentu en Nederlands, zij het in geringe mate, een indirect effect op onderwijssucces.

Aan de hand van LISREL-analyses is tenslotte nagegaan of de thuistaal [Prins-Winkel, 1973], de school [Kook & Vedder, 1989] of andere relevante variabelen in het onderhavige onderzoek onderwijssucces het sterkste bepalen. Uit de hier uitgevoerde causale analyses blijkt dat de belangrijkste directe voorspellers van onderwijssucces begrijpend lezen Nederlands en de doublurestatus van de leerlingen zijn. Van de achtergrondkenmerken is de bijdrage van de thuistaal niet significant, terwijl de school die de leerlingen bezoeken niet eerder invloed heeft op de prestaties dan in het voortgezet onderwijs. Echter, de achtergrondkenmerken school, sociaal-economische status en thuistaal hebben via begrijpend lezen in het Papiamentu, begrijpend lezen in het Nederlands en de doublurestatus indirect invloed op onderwijssucces. Tenslotte blijken begrijpend lezen in het Nederlands, de sociaal-economische status van het gezin en de doublurestatus de sterkste voorspellers te zijn van onderwijssucces van de leerlingen op Curaçao.

7.4 BEPERKINGEN VAN HET ONDERZOEK

Het onderzoek waarover gerapporteerd is, kent op een aantal punten zijn beperkingen. Om te beginnen zijn er methodologische beperkingen. In dit longitudinaal opgezette onderzoek worden uitspraken gedaan over de ontwikkeling van geletterdheid. Daarbij dient erop gewezen te worden dat deze studie zich beperkt tot het einde van de basisschool, waarbij het aantal metingen bovendien beperkt bleef tot drie. Replicerend onderzoek in zowel de onderbouw als de bovenbouw van de basisschool kan een vollediger beeld verschaffen van de ontwikkeling van geletterdheid in het Papiamentu en in het Nederlands.

Een andere beperking van de onderhavige studie heeft betrekking op de aard van de verzamelde data. De gegevens over de achtergrondkenmerken zijn verkregen aan de hand van vragenlijsten die aan de leerlingen en de leerkrachten werden voorgelegd. Voor de informatie ten aanzien van taalattitudes, leesgedrag en taalaanbod thuis houdt dit in dat er sprake is van gerapporteerd gedrag. Hoewel deze methode gangbaar is, is behoedzaamheid geboden bij de interpretatie van de data in absolute zin.

De toetsen voor schoolse en functionele geletterdheid in het Papiamentu die voor het onderzoek ontwikkeld zijn, vormen een eerste aanzet om geletterdheid in de Curaçaose situatie te kunnen bepalen. De inspanningen hadden niet de pretentie een definitief instrumentarium uit te werken voor alle aspecten van geletterdheid.

Ondanks de betrachte zorgvuldigheid bij de selectie, constructie en vertaling van het tweetalig meetinstrumentarium blijft de beoogde equivalentie van taken in beide talen een gevoelige aangelegenheid. Een eenduidige en afdoende oplossing voor dit vraagstuk is niet eenvoudig aan te reiken [cf. Oller, 1979].

Tenslotte is de vraag gerechtvaardigd in hoeverre de uitkomsten uit dit steekproefonderzoek geldig zijn voor de totale populatie van leerlingen op Curaçao en op Bonaire en Aruba. De wijze waarop de steekproef tot stand is gekomen laat toe de resultaten uit dit onderzoek door te trekken naar de totale schoolbevolking op Curaçao. Gelet op de grote vergelijkbaarheid van de historische, sociaal-culturele en taalonderwijskundige context is de veronderstelling gerechtvaardigd dat de hier verkregen resultaten, zeker in grote lijnen, ook van toepassing zijn voor beide andere eilanden, waar Papiamentu een vergelijkbare rol speelt. Uiteraard dient bij deze extrapolatie de nodige voorzichtigheid betracht te worden. Immers, ondanks de sterke overeenkomsten zijn er ook verschillen in de relevante context. Bovendien gaat het om gemeenschappen met een eigen taalonderwijsbeleid, met name wat Aruba betreft.

7.5 SUGGESTIES VOOR VERDER ONDERZOEK

Een bijdrage van deze studie aan de sociolinguïstiek is de methodologische inrichting ervan, waarbij gebruik is gemaakt van causale analyse-technieken. Daarnaast is tweetalige instrumentering belangrijk ten behoeve van onderzoek naar tweetalige ontwikkeling van geletterdheid in het Papiamentu en Nederlands. De dataverzameling is in die zin bijzonder dat over de verwerving van geletterdheid in creooltalen naast een Europese standaardtaal in een postkoloniale setting nauwelijks gerapporteerd is. Ook ontbreekt longitudinaal onderzoek naar resultaten van onderwijs waarin de linguïstische component op gedifferentieerde wijze een rol speelt.

Vanuit het gezichtspunt van de studie van het Nederlands als tweede taal is onderzoek in de Curaçaose context interessant, doordat het Nederlands in die situatie niet de dominante omgevingstaal is. Daardoor bestaat de mogelijkheid om het verwerven van het Nederlands in een geïsoleerde schoolcontext te bestuderen. Resultaten van dergelijk onderzoek geven een scherper beeld van de bijdrage van onderwijs aan taalverwervingsprocessen waarbij het Nederlands niet de moedertaal is. In de Curaçaose context is het immers nagenoeg uitsluitend de school die verantwoordelijk is voor het aanbod van Nederlands. Vanuit de studie van Nederlands als tweede taal bezien is de cross-culturele dimensie wellicht interessant.

In het onderzoek is de mate van ontwikkeling van geletterdheid voor de verschillende deelcomponenten bepaald. Daarbij is een belangwekkende constatering dat de prestaties voor decoderen in het Nederlands (de schooltaal) beter zijn en dat leesbegrip in het Papiamentu (de thuistaal van de meeste leerlingen) sterker is.

De longitudinale opzet van het onderzoek maakte het mogelijk om inzicht te verkrijgen in het ontwikkelingspatroon van geletterdheid in de twee talen in de bovenbouw van de basisschool. Het onderzoek bracht aan het licht dat de causale netwerken van de ontwikkeling van geletterdheid in het Papiamentu en het Nederlands in hoge mate vergelijkbaar zijn. Dit betekent dat de verwerving van het Papiamentu overeenkomt met de wijze waarop het Nederlands verworven wordt, ondanks het verschil in ondersteuning van elk van de talen in het onderwijs. Het gebruik van geavanceerde statistische analysetechnieken maakte het verder niet alleen mogelijk de beïnvloedingspatronen bloot te leggen, maar ook om de mate van de invloed te schatten en de hoeveelheid verklaarde variantie te bepalen.

Het verdient aanbeveling studies als de onderhavige ook uit te voeren in de lagere klassen van het basisonderwijs, waardoor het mogelijk wordt vast te stellen of de hier gevonden patronen ook in de onder- en middenbouw van kracht zijn, of dat de aanloop verschilt.

Voorts is het van belang om na te gaan hoe lang de geconstateerde effecten van geletterdheid en achtergrondkenmerken nog doorwerken in de schoolloopbaan van de leerlingen. Er zijn factoren die in een vroeg stadium nagenoeg uitgewerkt raken en andere die op latere momenten invloed beginnen te krijgen [Bast 1995; Stanovich, 1986]. Daartoe is het wenselijk onderzoek te verrichten dat in het voortgezet onderwijs verder loopt dan het tweede leerjaar. Daarin dienen ook leerlingen die vertraging oplopen en de afstromers betrokken te worden.

Voor het overgrote deel van landen op de wereld geldt dat kennis van meer dan één taal de regel en niet de uitzondering is. Het is daarom zinvol om tweetaligheid bij theorie- en modelvorming te beschouwen als één van de condities en niet als een bijkomstige en extra complicerende factor [zie De Bot, 1993]. In dit onderzoek wijzen de uitkomsten erop dat het mogelijk is modellen te toetsen waarin vooraf gespecificeerde relaties tussen maten van schoolse en functionele geletterdheid in twee talen in samenhang met achtergrondvariabelen zichtbaar te maken zijn, waarbij vervolgens de tweetalige ontwikkeling van geletterdheid aan onderwijssucces is gerelateerd. In verder onderzoek kan dieper worden ingegaan op afhankelijkheidsrelaties die binnen het proces van tweetalige ontwikkeling een rol spelen.

7.6 IMPLICATIES VOOR DE ONDERWIJSPRAKTIJK

In dit proefschrift wordt duidelijk dat de prestaties voor geletterdheid in het Papiamentu als onderwijsresultaat beschouwd kunnen worden. Hoewel dit minder dan voor het Nederlands geldt, blijkt geletterdheid in het Papiamentu toch een mede-voorspeller met betrekking tot doorstroming en onderwijssucces in het voortgezet onderwijs. Tevens is het onmiskenbaar dat er een sterke relatie bestaat tussen geletterdheid in het Papiamentu en geletterdheid in het Nederlands. Het verdient aanbeveling om in de Curaçaose onderwijscontext het Papiamentu een meer prominente positie toe te kennen. Als het gaat om het bijbrengen van complexe kennis en vaardigheden, kan bij voorkeur eerst onderwezen worden in de taal die de leerlingen het best beheersen.

Verder blijkt leesgedrag van leerlingen in dit onderzoek een effect te hebben op decoderen en vervolgens op begrijpend lezen. Door een krachtige en gerichte bevordering van lees- en leengedrag van leerlingen kan de school indirect invloed uitoefenen op de prestaties van geletterdheid in beide talen. De beschikbaarheid van leesmateriaal in de vorm van boeken, tijdschriften en elektronische informatie is een elementaire vereiste. Daartoe dient de boekvoorziening [cf. Hartog, 1992; Iddekinge, 1993] zowel op school als daarbuiten sterk geoptimaliseerd te worden. Onderzoek wijst overigens uit dat buitenschools lezen op zich wel een noodzakelijke maar niet een voldoende voorwaarde is om de prestaties in begrijpend lezen positief te beïnvloeden. Het

verschaffen van meer boeken en meer tijd om boeken te lezen, zal pas effect sorteren als bij het leesproces de leerlingen bij de keuze van de inhoud van de boeken worden betrokken [Otter, 1994].

Vergelijking van de woordenschatomvang laat zien dat de leerlingen een aanzienlijk grotere leeswoordenschat in het Papiamentu bezitten dan in het Nederlands. Voor het proces van verwerving van geletterdheid is het een vereiste om te beschikken over een behoorlijke mondelinge woordenschat. Doorgaans hebben leerlingen die beginnen met leesinstructie naar schatting 3000 tot 7000 woorden tot hun beschikking uit de thuistaal [Nation, 1993; Schrooten & Vermeer, 1994; Singer, 1981; Verhoeven & Vermeer, 1992b]. Voor het merendeel van de leerlingen op Curaçao is het Papiamentu de thuistaal. Directe lexicale toegang is cruciaal voor het verwervingsproces. Wanneer de mondelinge woordenschat en het grammaticale bewustzijn in de doeltaal (het Nederlands) niet in voldoende mate beschikbaar zijn, zoals verondersteld kan worden op basis van de uitkomsten van het onderhavige onderzoek, zal het leesleerproces reeds bij aanvang stagnatie ondervinden. Zonder snelle directe lexicale toegang duurt het luidop verklanken langer. Gesteld kan worden dat het dan ook nauwelijks verdedigbaar is om de reeds verworven mondelinge woordenschat in het Papiamentu onbenut te laten. Naast de mondelinge woordenschat hebben ook mondeling zinsbegrip en tekstbegrip een faciliterende rol bij beginnende geletterdheid [Grabe, 1991]. Gezien de faciliterende rol van deze taalcomponenten bij het verwerven van geletterdheid, is de aanname dat het leren lezen in het Papiamentu voor het merendeel van de kinderen succesvol zal verlopen. Hierdoor zal het aantal doublures in de aanvangsklassen beperkter zijn.

Gegeven het feit dat het verwerven van geletterdheid in een taal een bepaald niveau van mondelinge taalvaardigheid in die taal vereist, zou leerlingen de gelegenheid geboden moeten worden om elementaire vaardigheden van geletterdheid in hun eerste taal, voor de meesten het Papiamentu, op te bouwen. Wanneer de leerlingen eenmaal gealfabetiseerd zijn in hun eerste taal, dient leesinstructie in de tweede taal aan te vangen op het moment dat de leerlingen een basale beheersing van mondelinge vaardigheid in die taal bezitten [Verhoeven, 1990b]. De uitkomsten van het onderhavige onderzoek laten zien dat in de bovenbouw leesbegrip het sterkste is in het Papiamentu. Vanuit de aanname dat aanvankelijke verwerving van geletterdheid in de sterkste taal het meest effectief zal zijn, is het aan te bevelen de leerlingen in het Papiamentu te alfabetiseren op de basisschool op Curaçao, ongeacht keuzes ten aanzien van de verdere inrichting van het onderwijs.

Verder wordt in het onderzoek vastgesteld dat de mate van geletterdheid van de leerlingen in het Nederlands een van de krachtigste voorwaarden vormt voor onderwijssucces op de basisschool en in het voortgezet onderwijs op Curaçao. Ook het Papiamentu speelt een rol als predictor, zij het duidelijk minder. Daarbij blijkt een goede beheersing van begrijpend lezen in het

Nederlands zeer relevant. Gezien de zwakke woordenschatontwikkeling van kleuters [Narain, 1995] en de in het onderhavige onderzoek geconstateerde geringe woordenschatomvang op het einde van de basisschool, zal er gericht aandacht aan woordenschatuitbreiding in beide talen besteed moeten worden. Daarbij dient van de status van het Papiamentu als dominante taal geprofiteerd te worden.

De eindtoets basisonderwijs werkt selectief als doorstroomcriterium en levert daarnaast ook nog informatie voor de evaluatie van het onderwijs op de betreffende school. Het dubbele belang van de toets zorgt voor een terugslag op het onderwijs, met name in het hoogste leerjaar. Van dit zogeheten *wash back-effect* kan positief gebruik worden gemaakt in het onderwijs [Davies, 1990]. Uit dit onderzoek blijkt niet alleen dat Papiamentu een relevante rol speelt in de relatie tussen geletterdheid en onderwijssucces. Ook functionele geletterdheid blijkt een component van gewicht. Het is gewenst aan te sluiten bij de internationale tendens om niet enkel schoolse geletterdheid, maar ook functionele geletterdheid als criterium te hanteren in het onderwijs [Barton, 1994; Olson, 1994; Verhoeven, 1994b; Wagner, 1994]. In de eindtoets basisonderwijs in Nederland van het CITO is reeds enige tijd het onderdeel informatieverwerking opgenomen, als gevolg van aangepaste eindtermen van het basisonderwijs en gewijzigde begintermen van het voortgezet onderwijs. Hierbij is meteen een functionele component toegevoegd. Gelet op de resultaten van het onderhavige onderzoek, de gesignaleerde internationale tendens, het gebruik van Nederlandse methoden in het voortgezet onderwijs op Curaçao die de aanwezigheid van functionele vaardigheden veronderstellen en de zelfstandige rol van het geschreven Papiamentu in de Curaçaose samenleving in termen van functionele geletterdheid verdient het verder aanbeveling om binnen de eindtermen voor het basisonderwijs criteria voor zowel functionele geletterdheid Nederlands als functionele geletterdheid Papiamentu te formuleren. Indien parallel hieraan functionele geletterdheid in het Papiamentu en Nederlands naast rekenen onderdeel wordt van de eindtoets basisonderwijs op Curaçao zal het eerder besproken terugslag-effect een versnelde aanpassing van het onderwijs aan de nieuwe normen tot gevolg hebben. Op termijn zal dit het onderwijssucces van de leerlingen en het onderwijsrendement ten goede komen.

Hoofdstuk 8

Samenvattingen

8.1 RESÚMEN

Den e tésis aki ta trata di haña un mihó bista di e relashon entre atkisishon di literashon funshonal di mucha na Kòrsou i nan éksito edukashonal. E estudio ta sentrá riba desaroyo di literashon na papiamentu i na Hulandes den añanan mas haltu di skol básiko. E promé dos kapitulonnan ta duna un deskripshon di manera di biba i di literashon na Kòrsou i puntonan di bista teórikò relashoná ku e investigashon aki. Den e siguiente kapitulonnan ta presentá un relato di e investigashon.

Den capítulo 1 ta duna un bista di manera di biba na Kòrsou, kaminda partikularmente ta enfatisá aspektonan di literashon den komunidad. Despues ta fiha atenshon riba situashon lingwístiko i konteksto edukashonal. Pa gran mayoria di hende (kasi nobenta porshento) papiamentu ta e promé idioma. Ménos ku dies porshento ta papia hulandes na kas. Idioma di instrukshon ta hulandes miéntras papiamentu ta aparesé na skol komo materia. Den kuadro di planeamentu di idioma i maneho di idioma tin desplegue di aktividatnan riba diferente nivel. E aktividatnan aki i nan logro ta keda deskribí usando un modelo deskriptivo pa maneho di idioma. En konekshon ku e kuerpo lingwístiko ta resultá ku papiamentu ta un idioma krioyo ampliamente deskribí ku tin spañó komo idioma dunadó mayor. Importansha di papiamentu den diferente dominio sosial ta oumentá mas i mas, di manera ku státus di e idioma aki di uso general ta kresiendo. Prinsipalmente pa redusí distansha entre kas i skol tin un propósito di maneho pa introdusí papiamentu komo idioma di instrukshon, miéntras hulandes lo haña un papel dominante den edukashon avansá. Na benefisio di su papel komo idioma ku instrukshon lo tin di ekspandé kuerpo di papiamentu bastante. Relashoná ku esaki planeamentu di atkisishon ta bira esensial. Pa atkisishon di idioma tin métodonan di idioma lokal pa papiamentu i pa hulandes ku ta liá ku konteksto sosial-kultural.

Ta elaborá riba algun estudio kaminda a investigá rendimentu di enseñansa den kua papiamentu komo idioma di kas i hulandes komo idioma di instrukshon ta hunga un ròl. Otro variabelnan relevante ku ta aparesé den estudionan menshoná ta kalidat di skol i státus sosial-ekonómiko. Investigashon empíriko ku ta trata spesífikamente atkisishon di papiamentu i hulandes den konteksto edukas-

honal na Kòrsou apénas ta eksistí. Relashonnan kròs-lingwístiko i longitudinal kasi no ta aparesé den estudionan deskribí.

Den kapítulo 2 ta trata puntonan teóriko ku ta toka e area di investigashon. Literashon funshonal ta keda deskribí komo un kompetensha ekstensio i di kontenido amplio. Den e konstrukshon di literashon funshonal apliká ta distinguí dos kompetensha: un kompetensha skolástiko i un funshonal. Saliendo for di e konstrukshon aki estasionan universal den desaroyo di atkisishon di literashon ta keda deskribí. Ta trata e noshon di literashon for di perspektiva bilingual kaminda situashon sosio-lingwístiko i konteksto edukashonal ta keda enbolbí. Algun kriterio importante pa éksito edukashonal na fin di skol básiko ta e tèst final di skol básiko, konseho di skol básiko i puesto definitivo di alumnonan. Pa determiná éksito edukashonal na skol avansá ta kustumber pa usa un eskala pa karera edukashonal. Fuera di kriterionan pa éksito edukashonal influensha di faktornan lingwístiko i karakteristikanan di trasfondo tambe ta bin dilanti. Finalmente a kompilá un modelo eksplikativo pa literashon i éksito edukashonal basá riba interpretashon teóriko. E modelo aki den e estudio lo sigui sirbi komo base pa eksaminá partikularmente relashonnan kousal.

Kapítulo 3 ta presentá e diseño di e estudio den kua ta buska kontesta riba tres pregunta sentral. E promé pregunta ta toka índole i grado di desaroyo di literashon eskolástiko i funshonal na papiamentu i na hulandes di alumnonan den añanan mas haltu den skol básiko na Kòrsou. E di dos tin di aber ku faktornan ku ta determiná variashon di literashon eskolástiko i funshonal na papiamentu i hulandes serka alumnonan. Di tres pregunta ta konserní importansha di faktornan ku ta determiná grado di éksito edukashonal na final di skol básiko i den enseñansa avansá. Pa haña kontesta riba e preguntanan aki a investigá logronan di literashon serka un sèmpel representativo di inisialmente 200 alumno den añanan mas haltu di skol básiko na Kòrsou. Siguidamente a eksaminá nan fluho den enseñansa avansá. E instrumentonan usá ta konsistí di tèstnan na papiamentu i na hulandes, un tèst nònverbal pa kapasidat di siña i tambe kuestionarionan pa alumno- i maestronan pa kolekshoná datonan tokante karakteristikanan di trasfondo i di indikashonnan pa éksito edukashonal. Finalmente ta trata proseduranan, método pa análisis di datonan i téknikanan di análisis ku a apliká. Aki atenshon ta dirigí riba posibilidatnan di análisis di LISREL (linear structural relations) ku propósito pa investigá relashonnan kousal.

Den kapítulo 4 ta kompará desaroyo di literashon na papiamentu ku esun di literashon na hulandes. Pa tur tarea oumento di prestashon den tur dos idioma ta resultá di ta supstansial. Esaki ta konta tantu pa tèstnan pa konekshon di lèter ku zonido, di vokabulario, kompreshon di frase komo pa kompreshon di teksto. E komponentenan aki ku huntu ta forma literashon eskolástiko tin influensha riba literashon funshonal na papiamentu i na hulandes. Un perfil di literashon bilingual ta demostrá ku prestashon pa desifrá palabra na papiamentu ta resultá mas abou ku esun na hulandes. Pero, pa lesamentu komprensivo

prestashonnan pa literashon ta mas haltu na papiamentu. Prestashon mas haltu pa lesamentu komprehensivo na papiamentu ta remarkabel komo hulandes ta idioma di instrukshon. Despues a eksaminá den ki grado e desaroyonan aki ta relatá na otro. E patronchinan den e modelonan kousal pa papiamentu i hulandes ta demostrá korespondensha fuerte ku e úniko diferensha ku e relashonnan kousal na hulandes ta mas fuerte. Probablemente por haña splikashon pa esaki den e echo ku hulandes ta haña mas empuhe den skol i ademá ta trata hulandes mas sistemátikamente i konsistentemente. Análisis kròs-lingwístiko ta mustra ku desiframentu di palabra na hulandes tin un influensha bastante fuerte riba desiframentu di palabra na papiamentu. Ta trata aki di transferensha positivo di di dos idioma riba promé idioma. Relashonnan kròs-lingwístiko den desiframentu di palabra por sierto ta mas fuerte ku esunnan longitudinal. Pa lesamentu komprehensivo esei ta otro. Ei e influensha ku inisialmente ta sali for di hulandes ta kambia di direkshon den kurso di tempu, pa despues papiamentu bin haña efekto riba hulandes. Serka literashon funshonal influensha kròs-lingwístiko ta resíproko. E resultadonan aki ta forma evidensha pa e hipótesis di independensha ku ta kontené e ponensha ku abilidad den un idioma lo keda transferí pa un otro idioma bou di sierto kondishon.

Den kapitùlo 5 a investigá kua faktornan di trasfondo ta determiná desaroyo di literashon na papiamentu i na hulandes. Ei a hasi distinkshon entre karakteristikanan personal i karakteristikanan familiar. Di e karakteristikanan personal esunnan ku tin un efekto mas fuerte riba desaroyo di literashon na papiamentu i hulandes ta státus di alumno tokante repetishon di aña eskolar, nan komportashon pa ku lesamentu, nan aktitut pa ku idioma i kapasidat pa siña. E karakteristikanan familiar mas relevante ta státus sosial-ekonomiko, idioma ku ta papia na kas, i provishon di idioma na kas. E faktornan di trasfondo ku aki ta konsiderá no influenshabel: kapasidat pa siña, idioma ku ta papia na kas i státus sosial-ekonomiko tin un efekto direkto riba e proseso di atkisishon di literashon bilingual pa medio di e faktornan di trasfondo influenshabel, esta repetishon di aña eskolar, aktitut pa ku idioma i provishon di idioma na kas. Efektonan di karakteristikanan di trasfondo ta mas fuerte pa hulandes ku pa papiamentu. Den e modelonan bilingual ta resultá ku karakteristikanan di trasfondo tin influensha riba papiamentu prinsipalmente via hulandes.

Finalmente den kapitùlo 6 ta relatá éksito edukashonal di alumnonan na atkisishon di literashon bilingual i faktornan di trasfondo. Manera ta di spera tèst final di skol básiko, konseho di skol básiko i konseho di komishon pa posishon di alumno ta prediktornan fuerte di puesto definitivo di alumnonan na fin di skol básiko. Análisis pòst hoc di literashon eskolástiko ta mustra ku diferenshanan entre alumnonan suak i esnan bon mas bien ta oumentá ku disminuí. Aki ta trata di asina yamá efekto di Mateo. Alarmante ta ku a konstatá e fenómeno aki nèt pa lesamentu komprehensivo den tur dos idioma. Hustamente lesamentu komprehensivo ta esensial pa traspaso di konosementu. Loke ta sostené esaki ta e resultado ku influensha di literashon riba tantu éksito edukas-

honal na skol básiko komo den edukashon avansá ta kore via lesamentu komprensivo. Mesora ta resultá ku e efekto di lesamentu komprensivo na hulandes ta mas grandi ku e efekto di lesamentu komprensivo na papiamentu, manera por premirá, mirando e posishon dominante di hulandes den skol básiko. Tambe e efekto di mayoria di determinante riba éksito edukashonal ta kore via literashon den tur dos idioma. Influensha direkto mas fuerte riba éksito edukashonal ta sali for di lesamentu komprensivo na hulandes i ripitishon di aña eskolar. Mayoria di faktornan di trasfondo tin influensha riba éksito edukashonal den skol básiko i éksito edukashonal den skol avansá mediante lesamentu komprensivo na papiamentu, lesamentu komprensivo na hulandes i ripitishon di aña eskolar. Kapasidat pa síña i e variabel skol ta prediktornan adishonal di éksito edukashonal.

Pa medio di e preguntanan di investigashon den e delaster kapítulo ta presentá e resultadonan mas importante di e investigashon i ta konektá nan ku teoria i ku resultadonan for di estudionan anterior i alabes ta saka konklushon. Seguidamente ta deliñá límitenan interpretativo di e investigashon. Despues di algun sugerensha pa futuro investigashon den e liña aki, finalmente ta trata algun implikashon pa práktika di enseñansa.

8.2 SAMENVATTING

In dit proefschrift wordt een beter inzicht beoogd in de relatie tussen de verwerving van functionele geletterdheid van kinderen op Curaçao en hun onderwijssucces. Daarbij staat de ontwikkeling van geletterdheid in het Papiamentu en het Nederlands in de bovenbouw van de basisschool centraal. De eerste twee hoofdstukken geven een beschrijving van de leefsituatie en van geletterdheid op Curaçao en van de theoretische achtergronden met betrekking tot het onderzoek. In de daaropvolgende hoofdstukken wordt verslag gedaan van de opzet en uitkomsten van het onderzoek.

In hoofdstuk 1 wordt een schets gegeven van de leefsituatie op Curaçao, waarbij geletterdheidsaspecten van de samenleving extra nadruk krijgen. Vervolgens wordt de aandacht gericht op de taalsituatie en onderwijscontext. Papiamentu is voor verreweg het grootste deel van de bevolking (bijna negentig procent) de eerste thuistaal. Minder dan tien procent spreekt thuis Nederlands. De schooltaal is het Nederlands, terwijl het Papiamentu als vak voorkomt. In het kader van taalplanning en taalbeleid worden er op verschillende niveaus activiteiten ontplooid. Deze activiteiten en de opbrengsten daarvan worden aan de hand van een beschrijvingsmodel voor taalplanning besproken. Met betrekking tot het taalcorpus blijkt het Papiamentu een uitgebreid beschreven creooltaal te zijn, die het Spaans als belangrijkste donortaal heeft. De betekenis van het Papiamentu in de verschillende maatschappelijke domeinen neemt gaandeweg toe, waardoor de status van deze algemene voertaal stijgt. Vooral om de afstand tussen thuis en school te verkleinen bestaat het beleidsvoornemen om het Papiamentu te introduceren als instructietaal, waarbij het Nederlands een meer dominante plaats krijgt in het voortgezet onderwijs. Ten behoeve van de rol als schooltaal zal het corpus van het Papiamentu behoorlijk uitgebreid dienen te worden. In dit verband is eveneens acquisitieplanning van belang. Ten behoeve van de taalverwerving zijn plaatselijk methoden voor Papiamentu en Nederlands ontworpen die aansluiten bij de sociaal-culturele context. In enkele empirische studies die besproken worden is het onderwijsrendement onderzocht waarbij Papiamentu als thuistaal en Nederlands als schooltaal een rol spelen. Andere relevante variabelen die in die studies naar voren komen zijn de schoolkwaliteit en de sociaal-economische status. Empirisch onderzoek specifiek gericht op het verwerven van Papiamentu en Nederlands in de Curaçaose onderwijscontext is er nauwelijks. Cross-linguïstische en longitudinale verbanden komen in eerdere studies nagenoeg niet ter sprake.

In hoofdstuk 2 wordt ingegaan op de theoretische achtergrond van het onderzoeksterrein. Geletterdheid wordt omschreven als een brede, veelomvattende competentie. In het gehanteerde construct voor geletterdheid worden twee competenties onderscheiden: een schoolse en een functionele. Uitgaande van dit construct komen universele ontwikkelingsstadia bij de verwerving van

geletterdheid die doorlopen worden, aan de orde. De notie geletterdheid wordt bovendien vanuit tweetalig perspectief aan de orde gesteld, waarbij de sociolinguïstische situatie en de onderwijscontext betrokken worden. Enkele belangrijke criteria voor onderwijssucces aan het eind van de basisschool zijn de eindtoets basisonderwijs, het advies van de basisschool en de definitieve plaatsing van de leerlingen. Voor het bepalen van onderwijssucces in het voortgezet onderwijs wordt evenwel doorgaans een leerjarenladder gehanteerd. Naast de criteria voor onderwijssucces komen ook de invloed van linguïstische factoren en achtergrondkenmerken ter sprake. Tenslotte wordt op basis van relevante theoretische opvattingen een verklaringsmodel opgesteld voor geletterdheid en onderwijssucces. Dit model dient verder in de studie als basis voor het onderzoeken van met name causale relaties.

Hoofdstuk 3 geeft het design van het onderzoek waarin antwoord wordt gezocht op drie kernvragen. De eerste vraag betreft de aard en mate van de ontwikkeling van schoolse en functionele geletterdheid in het Papiamentu en het Nederlands bij leerlingen in de bovenbouw van de basisschool op Curaçao. De tweede vraag heeft betrekking op factoren die de individuele variatie in schoolse en functionele geletterdheid in het Papiamentu en het Nederlands bij leerlingen bepalen. Ten derde wordt gevraagd naar het belang van factoren die de mate van onderwijssucces aan het eind van de basisschool en in het vervolgonderwijs bepalen. Om antwoord te vinden op deze vragen zijn bij een representatieve steekproef van aanvankelijk 200 leerlingen in de twee hoogste leerjaren van de basisschool op Curaçao de prestaties voor geletterdheid nagegaan. Vervolgens is hun doorstroming in het voortgezet onderwijs onderzocht. Het gebruikte instrumentarium bestaat uit toetsen in het Papiamentu en in het Nederlands, een nonverbale test voor leervermogen en vragenlijsten voor de leerlingen en de leraren ten behoeve van achtergrondkenmerken en van indicaties voor onderwijssucces. Tenslotte worden de afnameprocedures besproken, de methode van data-analyse en de toegepaste analysetechnieken. De aandacht is daarbij gericht op de mogelijkheden van LISREL-analyse (linear structural relations) bij het onderzoeken van causale relaties.

In hoofdstuk 4 wordt de ontwikkeling van geletterdheid in het Papiamentu vergeleken met die in het Nederlands. Voor alle (deel)taken blijken de prestaties in beide talen substantieel toe te nemen. Dit geldt zowel voor toetsen voor de letter-klankverbindingen, voor woordenschat, zinsbegrip als tekstbegrip. Deze componenten die samen als schoolse geletterdheid worden gedefinieerd, zijn voor het Papiamentu en het Nederlands van invloed op functionele geletterdheid. Een profielschets voor tweetalige geletterdheid laat zien dat de prestaties voor decoderen in het Papiamentu lager uitkomen dan die in het Nederlands. Voor begrijpend lezen komen de prestaties voor geletterdheid echter hoger uit in het Papiamentu. Hogere prestaties voor begrijpend lezen in het Papiamentu zijn opvallend, aangezien Nederlands de instructietaal is op school. Vervolgens wordt nagegaan in hoeverre deze ontwikkelingen aan elkaar

gerelateerd zijn. De beïnvloedingspatronen in de causale modellen voor Papiamentu en Nederlands komen sterk overeen met als verschil dat de causale verbanden voor het Nederlands sterker zijn. Dit vindt vermoedelijk eveneens verklaring in het feit dat het Nederlands op school een groter aanbod kent en bovendien systematischer en consistentier onderwezen wordt. Uit de cross-linguïstische analyses blijkt dat decoderen in het Nederlands een bijzonder sterke invloed heeft op decoderen in het Papiamentu. Er is hier sprake van positieve transfer van de tweede taal op de eerste taal. De cross-linguïstische relaties bij decoderen zijn overigens sterker dan de longitudinale. Voor begrijpend lezen is het anders. Daar verandert de invloed die aanvankelijk vanuit het Nederlands komt in de loop van de tijd van richting, waarna het Papiamentu effect heeft op het Nederlands. Bij functionele geletterdheid is de cross-linguïstische beïnvloeding wederkerig. Deze bevindingen vormen evidentie voor de afhankelijkheidshypothese die stelt dat vaardigheden in de ene taal onder bepaalde condities naar de andere kunnen worden overgedragen.

In hoofdstuk 5 wordt nagegaan welke achtergrondfactoren de ontwikkeling van geletterdheid in het Papiamentu en het Nederlands bepalen. Daarbij wordt onderscheid gemaakt tussen leerling- en gezinskenmerken. Van de leerlingkenmerken hebben de doublurestatus van de leerlingen, hun leesgedrag, hun taalattitude en hun leervermogen het sterkste effect op de ontwikkeling van geletterdheid in het Papiamentu en Nederlands. De meest relevante gezinskenmerken zijn de sociaal-economische status, de thuistaal en het taalaanbod thuis. Achtergrondkenmerken die hier als niet-beïnvloedbaar worden beschouwd, te weten leervermogen, thuistaal en sociaal-economische status, hebben effect op het tweetalige verwervingsproces van geletterdheid via de beïnvloedbare achtergrondkenmerken doublurestatus, taalattitude en taalaanbod thuis. De effecten van genoemde achtergrondkenmerken zijn sterker voor het Nederlands dan voor het Papiamentu. Analyses tonen verder aan dat de achtergrondfactoren hoofdzakelijk via het Nederlands van invloed zijn op het Papiamentu.

Tenslotte wordt in hoofdstuk 6 het onderwijssucces van de leerlingen gerelateerd aan de verwerving van tweetalige geletterdheid en aan de achtergrondkenmerken. Zoals verwacht, zijn de eindtoets basisonderwijs, het advies van de basisschool en het advies van de plaatsingscommissie sterke voorspelers van de definitieve plaatsing van de leerlingen aan het eind van de basisschool. Post hoc-analyse van schoolse geletterdheid laat zien dat de verschillen tussen zwakke en goede leerlingen eerder toe- dan afnemen. Er is hier sprake van het zogeheten Mattheus-effect. Zorgwekkend is dat dit verschijnsel juist voor begrijpend lezen in beide talen wordt geconstateerd. Begrijpend lezen is voor kennisoverdracht immers van essentieel belang. Dit wordt ondersteund door de bevinding dat de invloed van geletterdheid op zowel onderwijssucces op de basisschool als onderwijssucces in het voortgezet onderwijs via begrijpend lezen loopt. Daarbij blijkt dat het effect van begrijpend lezen in het Nederlands groter is dan het effect van begrijpend lezen in het Papiamentu, zoals

te verwachten door de dominante positie van het Nederlands in de basisschool. Ook het effect van de meeste determinanten van onderwijssucces loopt via geletterdheid in beide talen. De sterkste directe beïnvloeders van onderwijssucces zijn begrijpend lezen in het Nederlands en de doublurestatus van de leerlingen. De meeste achtergrondfactoren hebben via begrijpend lezen Papiamentu, begrijpend lezen Nederlands en doublurestatus indirect invloed op onderwijssucces op de basisschool en onderwijssucces in het voortgezet onderwijs. Het leervermogen en de variabele school zijn additionele predictoren van onderwijs-succes.

Aan de hand van de onderzoeksvragen worden in het laatste hoofdstuk de belangrijkste resultaten van het onderzoek gegeven en in verband gebracht met de theorie en eerdere studies en tevens worden er conclusies getrokken. Vervolgens worden de interpretatiegrenzen van de onderzoeksresultaten aangegeven. Na enige suggesties voor verder onderzoek komen tenslotte enkele implicaties voor de onderwijspraktijk aan de orde.

8.3 SUMMARY

In this thesis it is intended to gain a better insight into the relationship between the acquisition of functional literacy of children in Curaçao and their educational success. The study centers on the development of literacy in Papiamentu and Dutch of the children in Curaçao in the higher grades of primary school. The first two chapters give a description of the environment and literacy in Curaçao and the theoretical background of the investigation. The following chapters report on the design and outcomes of the research.

Chapter 1 gives a sketch of the environment in Curaçao, in which aspects of literacy in the community get special attention. Next, attention is drawn on the language situation and the educational context. Papiamentu for the vast majority of the population (almost ninety percent) is the first home language. Less than ten percent speaks Dutch at home. The language of instruction at school is Dutch, while Papiamentu is treated as a subject. In the framework of language planning and language policy activities are displayed on different levels. These activities and their gains are described by means of a descriptive model of language planning. Taken from a language corpus perspective Papiamentu is an extensively described Creole language with Spanish as the main donor language. The significance of Papiamentu in different social domains is expanding steadily, which causes an increase in the status of this vernacular. Mainly to bridge the gap between home and school the policy plan is to introduce Papiamentu as the major language of instruction, whereas Dutch will maintain a more dominant position in secondary education. To benefit its role as a language of instruction, the corpus of Papiamentu must be expanded considerably. In this context acquisition planning is also important. For promoting language acquisition local methods for Papiamentu and Dutch which are linked up with the relevant social-cultural context have been developed. In some of the previous studies that are discussed, educational return is researched whereby Papiamentu as the home language and Dutch as the school language play a role. Other relevant variables which emerge in those studies are school quality and socio-economic status. Empirical research on the acquisition of Papiamentu and Dutch in the Curaçaoan educational context has hardly been carried out. Cross-linguistic and longitudinal relationships have not been brought up in earlier studies.

In chapter 2 the theoretical background of the study is surveyed. Literacy is described as a broad comprehensive competence. In the employed construct of literacy two competences are distinguished: a scholastic and a functional one. Starting from this construct universal stadia of the acquisition of literacy are described, whereby the sociolinguistic and educational context are implicated. Some important criteria for educational success at the end of primary school are the primary school-leaving test, the advice given by the primary

school itself and the final placement of the students. To measure educational success in secondary education usually a scale of educational careers is used. Apart from criteria of educational success the role of linguistic factors is discussed. On the basis of relevant theoretical views an explanatory model for literacy and educational success has been designed. This model serves as a basis for analyzing causal relationships in the study.

Chapter 3 presents the research design derived from three main questions. The first question concerns the nature and extent of scholastic and functional literacy development in Papiamentu and Dutch of the students in the upper grades of primary school in Curaçao. The second question concerns the factors which determine the individual variation in scholastic and functional literacy in Papiamentu and Dutch of the students. The third question is about the importance of factors which determine the extent of educational success at the end of primary school and in secondary education. To answer these questions the achievements of literacy are examined in a representative sample of 200 students in the two highest grades of primary school in Curaçao. Subsequently their transfer in secondary education is examined. The used instruments consist of tests in Papiamentu and in Dutch, a nonverbal test for learning capacity and questionnaires for students and teachers to collect data on background characteristics and to obtain indications of educational success. Finally the data-collection procedures and the method and techniques of data-analysis are described. Here the focus is on the possibilities of LISREL (linear structural relationship) analysis when investigating causal relationships.

In chapter 4 the development of literacy in Papiamentu is compared with the development of literacy in Dutch. For all tasks the achievements in both languages appear to increase substantially over time. This holds both for the tests of letter-sound connection, for vocabulary, sentence comprehension and text comprehension. These components which together are defined as scholastic literacy have influence on functional literacy in Papiamentu and in Dutch. A profile outline for bilingual literacy shows that the achievements for decoding in Papiamentu are lower than those in Dutch. However, for text comprehension the achievements of Papiamentu are higher. High achievements for text comprehension in Papiamentu are striking, since Dutch is the language of instruction in education. Furthermore it has been examined to what extent these developments are related to each other. The patterns in the causal models for Papiamentu and Dutch correspond strongly, the only difference being that the causal relationships for Dutch are stronger. This can be explained by the fact that there is a larger supply of Dutch at school and that Dutch is taught more systematically and consistently. From the cross-linguistic relationships it appears that decoding in Dutch has a very strong effect on decoding in Papiamentu. This is an indication of transfer from the second to the first language. The cross-linguistic relationships with decoding are stronger than the longitudinal ones. However for reading comprehension this is not the case. There the influ-

ence which initially comes from Dutch changes direction in the course of time after which Papiamentu has effect on Dutch. With functional literacy the influence is reciprocal. These findings constitute evidence for the interdependency hypothesis which states that under certain conditions proficiencies in one language will be transferred to the other one.

Chapter 5 examines which background factors determine the degree of literacy in Papiamentu and Dutch. In this context student and family characteristics are distinguished. Of the student characteristics grade repeat status, reading behavior, language attitude and learning capacity have the strongest effect on literacy in Papiamentu and in Dutch. The most relevant family characteristics are socio-economic status, home language and language provided at home. The background characteristics which in this study are not considered to be influenced like learning capacity, home language and socio-economic status have an effect on the process of bilingual acquisition of literacy through the affectable background variables grade repeat status, language attitude and language provision at home. The effects of the background variables are stronger for Dutch than for Papiamentu. Bilingual causal analysis shows that the background factors mainly affect Papiamentu through Dutch.

In chapter 6 educational success of the students is finally related to the acquisition of bilingual literacy and the background characteristics. As expected, the primary school-leaving test, the advice given by the primary school itself and the advice of the placement committee emerge as strong predictors of the final placement of students at the end of primary school. Post hoc analysis of scholastic literacy shows that differences between weak and good students diverge rather than decrease. This phenomenon has been referred to as the Matthew effect. Remarkable is the fact that this only takes place for reading comprehension. Reading comprehension however is essential for transfer of knowledge. This is supported by the finding that influence coming from literacy onto educational success in both primary school and secondary education goes through reading comprehension. It appears that the effect of reading comprehension in Dutch is stronger than the effect of reading comprehension in Papiamentu, as to be expected because of the dominant position of Dutch in primary school. Also, the effect of most determinants on educational success goes through literacy in both languages. The strongest direct determinants of educational success are reading comprehension in Dutch and the grade repeat status of the students. Most of the background factors indirectly affect educational success in both primary and secondary education through reading comprehension in Papiamentu, reading comprehension in Dutch and through the grade repeat status. Learning ability and the school variable are additional predictors of educational success.

In the last chapter the major research findings are presented by means of the research questions and they are linked up with the theoretical viewpoints mentioned earlier and conclusions are drawn. Also the interpretative limits of

the research findings are given. After suggestions for further investigation implications for educational practice are finally discussed.

Bibliografie

- Aarnoutse, C.A.J. & J.F.J. van Leeuwe [1988]. Het belang van technisch lezen, woordenschat en ruimtelijke intelligentie voor begrijpend lezen. *Pedagogische Studiën*, 65, 49-59.
- Aarts, R. [1994]. *Functionele geletterdheid van Turkse kinderen in Turkije en in Nederland, Functional literacy of Turkish children in Turkey and in the Netherlands*. De Lier: Academisch Boeken Centrum.
- Abraham-Van der Mark, E. [1990]. *Civilisadó, een weekblad en een school opgericht tot de verheffing en de integratie van ex-slaven in de kolonie Curaçao, 1871-1875*. Willemstad: UNA-Cahier, 33.
- Andersen, R.W. [1974]. *Nativization and Hispanization in Papiamentu*. Texas: Ph.D. thesis University of Austin.
- Andersen, R. W. [1983]. One norm or several? Linguistic variation in Papiamentu and its role in language planning. In: *Papiamentu, problems and possibilities*. Zutphen: De Walburg Pers, p. 61-84.
- Anton, M., M. Evonius & M. Martinus [1960]. *Taalzaakonderwijs, Methode voor het eerste leerjaar van de Antilliaanse lagere school*. Willemstad: Boekhandel St. Augustinus.
- Antonius-Welvaart A. & N. Delfina [1988]. *Een onderzoek naar de woordenschat van vierjarige kleuters*. Curaçao: Departement van Onderwijs.
- Appel, R. & P. Muysken [1987]. *Language contact and bilingualism*. London: Edward Arnold.
- Appel, R. & L.T.W. Verhoeven [1991]. *Bijdrage tot een stappenplan voor de vernieuwing van het basisonderwijs op Curaçao*. Amsterdam/Tilburg: Universiteit van Amsterdam en Katholieke Univesiteit Brabant.
- Appel, R. & L. Verhoeven [1991]. Dekolonisatie en taalplanning, De taal- en onderwijssituatie op Curaçao. In: R. van Hout en E. Huls (red.), *Artikelen van de eerste Sociolinguïstische conferentie*. Delft: Eburon, p. 1-7.
- Appel, R. & L. Verhoeven [1995]. Decolonization, language planning and education. In: J. Arends, P. Muysken & N. Smith (eds.), *Pidgins and creoles an introduction*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, p. 55-74.
- Appel, R. & A. Vermeer [1993]. Uitbreiding van lexicale vaardigheden in een tweede taal. In: C. Blankenstijn & A. Scheper (eds.), *Taalvaardigheid*, Dordrecht: ICG Publications, p. 111-126.

- Baarda, B. & M. de Goede [1990]. *Basisboek methoden en technieken, Praktische handleiding voor het opzetten en uitvoeren van onderzoek*. Leiden/Antwerpen: Stenfert Kroese.
- Barton, D. [1994]. The social impact of literacy. In: L. Verhoeven (ed.), *Functional literacy, Theoretical issues and educational implications*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, p. 185-198.
- Barton, D. [1995]. *Literacy, An introduction to the ecology of written language*. Oxford UK and Cambridge USA: Blackwell.
- Bast, J.W. [1995]. *The development of individual differences in reading ability*. Amsterdam/Duivendrecht: Dissertatie Paedologisch Instituut.
- Bestuurscollege van het Eilandgebied Curaçao [1989]. *E kompromiso nashonal*. Curaçao: Bestuurscollege.
- Boekaerts, M. [1985]. Zittenblijven kritisch bekeken: van een remediatie- naar een preventiemodel. In: A. Wald (red.), *Een jaartje overdoen: verslag van het symposium over zittenblijven in het voortgezet onderwijs*. 's-Gravenhage: SVO, p. 69-85.
- Bos, K., van den [1992]. Didactische ondersteuning van kinderen met leesproblemen. In: L. Verhoeven (ed.), *Handboek lees-en schrijfdidactiek, Functionele geletterdheid in basis- en voortgezet onderwijs*. Amsterdam/Lisse: Swets & Zeitlinger, p. 347-364.
- Bos, K., van den [1990]. Individual differences in reading comprehension. In: P. Reitsma & L. Verhoeven, *Acquisition of reading in Dutch*. Dordrecht: Foris Publications, p. 91-104.
- Bossers, B. [1992]. *Reading comprehension in Dutch as a second language and in Turkish as a first language*. Amsterdam: Dissertatie Vrije Universiteit.
- Bot, K., de [1993]. Psycholinguïstische aspecten van vaardigheid in meer dan één taal. In: C. Blankenstijn & A. Scheper (red.), *Taalvaardigheid*. Dordrecht: ICG Publications, p. 17-32.
- Burt, M. & H. Dulay [1978]. Some guidelines for the assessment of oral language proficiency and dominance. *TESOL Quarterly*, 12, 177-192.
- Calcar, C. van [1986]. *Een ambigue verwijzing. Over de mogelijkheden van verbetering van ontwikkelingskansen van kinderen in achterstandssituaties*. Rede. Amsterdam: Stichting Centrum voor Onderwijsonderzoek.
- Calfee, R.C. [1982]. Cognitive models of reading: Implications for assessment and treatment of reading disability. In: R.N. Malathesa & P.G. Aaron (eds.), *Reading disorders*. New York: Academic Press.
- Calfee, R.C. & P. Drum [1986]. Research on teaching reading. In: M.C. Witrock (ed.), *Handbook of research on teaching. Third edition*. New York: Mcmillan Publishing Company.
- Carroll, D. [1986]. *Psychology of Language*. Pacific Grove, California: Brooks/Cole.

- CBS [1981]. *Statistical yearbook of the Netherlands Antilles*. Willemstad: Central Bureau of Statistics.
- CBS [1985]. *Tweede algemene volks- en woningtelling Nederlandse Antillen. Toestand per 1 januari 1981: Enige kenmerken van de bevolking van Curaçao*. Willemstad: CBS.
- CBS [1990]. *Statistical yearbook of the Netherlands Antilles*. Willemstad: Central Bureau of Statistics.
- CBS [1993]. *Third population and housing census Netherlands Antilles 1992 (3 delen)*. Willemstad: Central Bureau of Statistics.
- CBS [1994]. *Censusatlas 1992 Curaçao en Sint Maarten*. Willemstad: Centraal Bureau voor de Statistiek/Dienst Ruimtelijke Ordening en Volkshuisvesting.
- Centrum Leermiddelen Utrecht [1990a]. *Evaluatie van Papiamentu nos Idioma, Verslag van een taaldidactische en onderwijskundige analyse en van een gebruikersonderzoek*. Utrecht: CLU/Sede di Papiamentu.
- Centrum Leermiddelen Utrecht [1990b]. *Zonnig Nederlands bezien, Verslag van een taaldidactische en onderwijskundige analyse*. Utrecht: CLU/FMS.
- Chall, J.S. [1987]. Developing literacy ... in children and adults. In: D.A. Wagner (ed.), *The future of literacy in a changing world*, Comparative and international education series, volume 1. Oxford: Pergamon Press, p. 65-80.
- Cooper, R.L. [1989]. *Language planning and social change*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cummins, J. [1983]. *Heritage language education: A literature review*. Toronto, Ontario: Ministry of Education.
- Cummins, J. [1984]. Wanted: a theoretical framework for relating language proficiency to academic achievement among bilingual students. In: C. Rivera (ed.), *Language proficiency and academic achievement*. Multilingual Matters 10. Clevedon, p. 2-19.
- Cummins, J. [1991a]. Conversational and academic language proficiency in bilingual contexts. *AILA Review*, 8, 75-89.
- Cummins, J. [1991b]. Interdependence of first and second language proficiency in bilingual children. In: E. Bialystok (ed.), *Language processing in bilingual children*. Cambridge: Cambridge University Press, p. 70-89.
- Criens, S.R. [1989]. *Bibliografie Nederlandse Antillen Aruba*. Willemstad/Utrecht: Universiteit van de Nederlandse Antillen/ Sticusa/Bibliotheek Rijksuniversiteit Utrecht.
- Daal, L. [1983]. An attempt-appraisal of archaic words and a plea for a controlled use of neologism as a means of (up)grading present day Papiamentu. In: *Papiamentu, problems and possibilities*. Zutphen: De Walburg Pers, p. 55-60.

- Daalen-Kapteijns, M. van, C. Schouten-van Parreren & K. de Gloppe [1993]. Het afleiden van woordbetekenissen uit de context. *Levende Talen*, 485: 589-593.
- Davies, A. [1990]. *Principles of language testing*. Oxford: Basil Blackwell.
- Departement van Onderwijs [1989]. *Enseñansa pa un i tur, Education for one and all; Een visie op het toekomstige onderwijsbeleid*. Vier delen. Curaçao: Departement van Onderwijs van de Nederlandse Antillen.
- Departement van Onderwijs [1995]. *Stappen naar een betere toekomst, Beleids- en stappenplan voor de vernieuwing van het basisonderwijs op de Nederlandse Antillen*. Curaçao: Departement van Onderwijs van de Nederlandse Antillen.
- Dienst Onderwijs Curaçao [1988]. *Evenwichtig en integraal edukatiebeleid bevattende beleidsmaatregelen ter verhoging van de kwaliteit van de edukatie*. Curaçao: Dienst Onderwijs.
- Dijkhoff, M. & M. Vos [1980]. *Dikshonario papiamentu-ulandes, ulandes-papiamentu*. Zutphen: De Walburg Pers.
- Dijkhoff, M.B. [1990]. *Gramátika modèrno di Papiamentu*, dl. 1. Curaçao: ILA/KOMAPA.
- Dijkhoff, M.B. [1993]. *Papiamentu word formation, A case Study of Complex Nouns and their Relation to Phrases and Clauses*. Amsterdam: Dissertatie Universiteit van Amsterdam.
- Doornbos, K. [1969]. *Opstaan tegen zittenblijven*. 's-Gravenhage: Staatsuitgeverij.
- Doornbos, K. [1985]. Naar een macro-educatieve analyse van het zittenblijven en verwante expulsiefenomenen van het Nederlandse schoolwezen. In: A. Wald (red.), *Een jaartje overdoen: verslag van het SVO-symposium over zittenblijven in het voortgezet onderwijs*. 's-Gravenhage: SVO, p. 35-64.
- Dronkers, J. [1990]. De ontwikkelingen in het schoolloopbanenonderzoek; een terugblik op een decennium. *Tijdschrift voor onderwijsresearch*, 15, 1, 8-22.
- Els, T. van, T. Bongaerts, G. Extra, C. van Os, A. Jansen-van Dielen [1984]. *Applied linguistics and the learning and teaching of foreign languages*. London/New York: Edward Arnold.
- Elley, W. [1992]. *How in the world do children read?* Hamburg: IEA.
- Evonius, M., M. Martinus & Ch. A. van Koppen [1960]. *De eerste stap, Methode voor het lees- en schrijfonderwijs op de Ned. Antillen*. Groningen: J.B. Wolters.
- Evonius, M., M. Martinus & Ch. A. van Koppen [1960]. *Taalzaakonderwijs*. Groningen: J.B. Wolters.
- Extra, G., J. Folmer & H. van der Heijden [1992]. *Tweetalig basisonderwijs: Modellen, argumenten en ervaringen*. Tilburg: Katholieke Universiteit Tilburg.

- Ferrol, O. [1982]. *La Cuestión del origen y la Formación del Papiamentu*. Den Haag: UNA uitgave 4, Smits Drukkers-uitgevers BV.
- Fundashon Pro Alfa [1990]. *Jaarverslag*. Curaçao.
- Fundashon Pro Alfa [1991]. *Jaarverslag*. Curaçao.
- Fundashon Pro Alfa [1992]. *Jaarverslag*. Curaçao.
- Fundashon Pro Alfa [1993]. *Jaarverslag*. Curaçao.
- Fundashon Pro Alfa [1994]. *Jaarverslag*. Curaçao.
- Geus, W.C., de [1995]. *Op zoek naar functionele leesvaardigheid*. Amsterdam/Duivendrecht: Dissertatie Paedologisch Instituut.
- Gillijns, P. & L. Verhoeven, [1991]. Naar een leerlingvolgsysteem voor het basisonderwijs. *Pedagogische Studiën*, 68, 1-15.
- Goilo, E. [1953]. *Grammatica Papiamentu*. Curaçao: Hollandsche Boekhandel.
- Grabe, W. [1991]. Current developments in second language reading research. *Tesol Quarterly*, 25, 3, 375-406.
- Graff, H.J. [1994]. Literacy, myths and legacies: lessons from the history of literacy. In: L. Verhoeven (ed.), *Functional literacy, Theoretical issues and educational implications*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Gray, W.S. [1956]. *The teaching of reading and writing*. Paris: Unesco.
- Groot, A., de [1981]. *Methodologie, grondslagen van onderzoek en denken in de gedragswetenschappen*. Den Haag: Mouton.
- Guda, H., M. Kolfin-Curiël, A. Welmers, M. Wever & F. Flanegin [1981]. *Basiswoordenlijst Papiamentu*. Aruba: Eilandgebied Aruba.
- Haan, D., de [1993]. Aspecten van een theorie over schoolse taalvaardigheid. In: C. Blankenstijn & A. Scheper (eds.), *Taalvaardigheid*, Dordrecht: ICG Publications, p. 183-199.
- Hacquebord, H. [1989]. *Tekstbegrip van Turkse en Nederlandse leerlingen in het Voortgezet Onderwijs*. Dordrecht: Foris Publications.
- Hartog, J. [z.j.]. *Curacao, Resumen de su historia*. Aruba: De Wit.
- Hartog, J. [1992]. *Het gedrukte woord in de Nederlandse Antillen en Aruba*. Zutphen: Walburg Pers.
- Heiligers, F. [1990]. Continue normverlaging vergroot gevaar op ingrijpen door derden, Publiciteitsmedia op Curaçao in crisissferen. *De Gids*, 153, 7/8, 633-637.
- Henriquez, M. [1988]. *Ta asina o ta asana? Aba, uzu i kustumber sefardí*. Curaçao.
- Henriquez, M. [1991]. *Loke a keda pa simia*. Curaçao.
- Hoover W.A. & P.B. Gough [1990]. The simple view of reading. *Reading and Writing*, 2, 127-160.
- Huijgen M. & M. Verburg, [1987]. *Van Dale Basiswoordenboek van de Nederlandse taal*. Gorinchem: De Ruiter.
- Hulstijn, J. [1984]. Vaardigheden in moedertaal en tweede taal, Cummins' theorie van wederzijdse afhankelijkheid, *Levende talen*, 388, 18-23.

- Hulstijn, J. [1991]. How is reading in a second language related in a first language? *AILA Review*, 8, 5-14.
- Iddekinge, S., van [1993]. *Met een boekje onder de palm, Leesgewoonten en boekvoorziening op Curaçao*. Utrecht: doctoraalscriptie RUG, ALW.
- ITS [1991]. *Het beroep*. Nijmegen: Instituut voor Toegepaste Sociale wetenschappen.
- Janssens, J. [1990]. 'Ogen' doen onderzoek, *Een inleiding in de methoden van sociaal-wetenschappelijk onderzoek*. Amsterdam: Swets & Zeitlinger.
- Joe, R.C. [1992]. *Cognitive Consequences of Tonality in Language: A cross-Cultural Investigation*. Tilburg University Press.
- Jong, S. de & A. Riemersma, [1994]. *Taalpeiling yn Fryslân. Onderzoek naar de beheersing van het Fries en Nederlands aan het einde van de basisschool*. Tilburg: Dissertatie Katholieke Universiteit Brabant.
- Jonge, J. de [1986a]. *De overgang van basis- naar voortgezet onderwijs; het advies van het schoolhoofd*. Willemstad: Departement van Onderwijs.
- Jonge, J. de [1986b]. *De overgang van basis- naar voortgezet onderwijs op Curaçao (cohort 1981): de voorspellende waarde van de selectie-instrumenten*. Willemstad: Departement van Onderwijs.
- Jöreskog, K.G. [1993]. Testing structural equation models. In: K.A. Bollen & J.S. Long (eds.), *Testing structural equation models*. Sage Publications.
- Jöreskog, K.G. & D. Sörbom [1986]. *LISREL-VII-X. User's reference guide*. Chicago: Scientific Software International, Inc.
- Jöreskog, K.G. & D. Sörbom [1988]. *Preliis, A program for multivariate data screening and data summarization, A preprocessor for Lisrel*. Chicago: Scientific Software International, Inc.
- Jöreskog, K.G. & D. Sörbom [1989]. *Lisrel 7, User's reference guide*. Chicago: Scientific Software International, Inc.
- Jöreskog, K.G. & D. Sörbom [1993]. *Lisrel 8: Structural Equation Modeling with the Simplis Command Language*. Chicago: Scientific Software International, Inc.
- Joubert, S.M. [1988]. *Vokabulario di uso Papiamentu-Hulandes*. Willemstad: Teritorio Insular di Kòrsou.
- Joubert, S.M. [1991]. *Dikshonario Papiamentu-Hulandes, Handwoordenboek Papiaments-Nederlands*. Curaçao: Fundashon di Leksikografia.
- Jochems, W. & F. Montens [1986]. *Hoe toets je taalvaardigheid? Een bijdrage tot de discussie*. Meppel/Amsterdam: Boom.
- Jungbluth, [1985]. *Verborgene differentiatie*. Nijmegen: Instituut voor Toegepaste Sociale Wetenschappen.
- Kerkhoff, A. [1988]. *Taalvaardigheid en schoolsucces, De relatie tussen taalvaardigheid Nederlands en schoolsucces van allochtone en autochtone leerlingen aan het einde van de basisschool*, Amsterdam/Lisse: Swets & Zeitlinger.

- Kerkhoff, A. [1988], Attitudes of primary school children and second language proficiency. In: R. van Hout & U. Knops (eds.), *Language attitudes in Dutch language area*. Dordrecht: Foris Publications.
- KOMAPA, [1985]. Mancho koherente i konsistente tokante idioma Papiamentu. Curaçao: KOMAPA.
- Komishon Eksterno di Evaluashon [1986]. *Relato di evaluashon di e material produsí pa materia Papiamentu pa enseñansa básiko na Kòrsou*. Interne publikatie. Willemstad.
- Kook, H. & P. Vedder [1988]. *Het spellen van het Papiaments door Curaçaose schoolkinderen; effecten van het eerste jaar Papiaments spellingsonderwijs op Curaçaose lagere scholen*. Curaçao: KOMAPA.
- Kook, H. en P. Vedder [1989]. *Antiano i Arubano den skol, De onderwijssituatie van Antilliaanse en Arubaanse kinderen en van hun klasgenoten (3 delen)*, Utrecht: P.O.A.
- Kouwenberg, S. & P. Muysken [1994]. Papiamento. In: J. Arends, P. Muysken & N. Smith (eds.), *Pidgins and creoles, An introduction*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, p. 205-118.
- Kuhlemeier, J.B. & H. van den Bergh, [1991]. Sekseverschillen in het voortgezet onderwijs, Taalprestaties, taalattituden en taalactiviteiten op school en in de vrije tijd. *Pedagogische Studiën*, 68, 101-113.
- Lauffer, P. [1971]. *Mi lenga*. Di dos tomo. Curaçao.
- Lauffer, P. [1973]. *Lagrima i sonrisa*. Curaçao.
- Lauffer, P. [1975]. *Un dia tabatin* Curaçao: Libreria Salas.
- Leeffang, O. [1995]. *Palabra na papiamentu i nan frekuensia den skol básiko*. Willemstad: Fundashon skol humanista na papiamentu.
- Leseman, P. [1994]. Socio-cultural determinants of literacy development. In: L. Verhoeven (ed.), *Functional literacy, Theoretical issues and educational implications*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, p. 163-184.
- Leseman, P.P.M., F.F. Sijsling & E.M. De Vries [1992]. Zorgbreedte en instructieklimaat: aanknopingspunten voor de preventie van functioneel analfabetisme in het LBO en MAVO. *Pedagogische Studiën*, 69, 371-387.
- Leong, C.K. [1992]. Cognitive componential modeling of reading in ten- to twelve-year-old readers, *Reading and writing: An Interdisciplinary Journal* 4, 327-364.
- Levine, K. [1994]. Functional literacy in a changing world. In: L. Verhoeven (ed.), *Functional literacy, Theoretical issues and educational implications*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, p. 113-132.
- Little, R.J.A. & D.B. Rubin [1987]. *Statistical analysis with missing data*. New York: John Wiley.
- Looijmans, P. & H. Palm [1983]. *Taalbeheersingsonderzoek, Een methodologische inleiding*, Wolters-Noordhoff, Groningen.
- Maduro, A.J. [1953]. *Ensayo pa yega na un ortografia uniforme pa nos papiamentu*. Curaçao: M.S.L. Maduro.

- Maduro, A.J. [1981]. *Eror- i omishonnan di Dikshonario papiamentu-ulandes, ulandes-papiamentu skirbí pa Mario Dijkhoff/ku koperashon di Magalis Vos de Jesús, 1980 De Walburg Pers. Kòrsou: Boekhandel Salas.*
- Maduro, A.J. [1992]. *Papiamentu di un palu pa otro. Kòrsou.*
- Maduro, A.J. [1993]. *Dañadó di papiamentu (Revised Edition) deel II korehí i akclará. Kòrsou.*
- Marugg, T. [1992]. *Un prinsipio pa un dikshonario erótiko papiamentu. Kòrsou.*
- Maurer, Ph. [1988]. *Les modifications temporelles et modales du verbe dans le papiamento de Curaçao (Antilles Néerlandaises), Avec une anthologie et un vocabulaire papiamento-français. Hamburg: Helmut Buske Verlag.*
- Meijnen, G. & F. Riemersma [1992]. *Schoolcarrières: een klassenkwesitie? De schoolloopbanen van leerlingen, gezien in relatie tot de invloeden die maatschappelijke en binnenschoolse determinanten hierop hebben, Een literatuurstudie. Amsterdam/Lisse: Zwets & Zeitlinger.*
- Minister van onderwijs, de [1982]. *Brief aan het onderwijsveld. Curaçao: Regering van de Nederlandse Antillen.*
- Minister van Onderwijs en Cultuur, de [1992]. *Het basisonderwijs in de Nederlandse Antillen, Een beleids- en aktiedokument. Willemstad: De Minister van Onderwijs en Cultuur.*
- Mommers, M. [1990]. Metalinguistic awareness and learning to read. In: P. Reitsma & L. Verhoeven, *Acquisition of reading in Dutch. Dordrecht: Foris Publications*, p. 29-42.
- Mommers, M.J.C. & J.H.L. Oud [1992]. Monitoring reading and spelling achievement. In: L. Verhoeven & J.H.A.L. de Jong (eds.), *The construct of language proficiency. Applications of psychological models to language assessment. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins*, p. 49-60.
- Muller, E. [1975]. *Naar een Papiamentstalige basisschool op de Nederlandse Antillen. Amsterdam: Instituut voor Algemene Taalwetenschap, UVA.*
- Muller, E. [1980]. *Sin ni sikiera un welensali. Curaçao.*
- Muller, E. [1982]. *Papia Kòrsou. Curaçao.*
- Muller, E. [1989]. *Inleiding tot de syntaxis van het Papiamentu. Amsterdam: Dissertatie Universiteit van Amsterdam.*
- Nation, I.S.P. [1993]. Using dictionaries to estimate vocabulary size: essential, but rarely followed, procedures. *Language Testing* 10, 1, 27-40.
- Narain, G.M., [1995]. *Taaltalent in ontwikkeling, Een studie naar het Papiamentu en het Nederlands in de kleuterperiode op Curaçao en in Nederland. Tilburg: Tilburg University Press.*
- Narain, G. & L. Verhoeven [1992]. *Ontwikkeling van tweetaligheid bij allochtone kleuters. Tilburg: KUB.*
- Oirschot van, M.A. & R. Zefrin & H. v. d. Linden & Leobertus & M. Walterus [1961]. *Zonnig Nederlands, een Antilliaanse methode voor de R.-K. scholen. Curaçao: R.-K. Boekhandel St.-Augustinus.*

- Oller, J. [1979]. Multilingual assesment. In: J. Oller, *Language Tests of school*, London: Longman, p. 74-104.
- Olson, D.R. [1994]. Literacy and the making of the Western mind. In: L. Verhoeven (ed.), *Functional literacy, Theoretical issues and educational implications*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, p. 135-150.
- Oltheten, T.M.P. [1980]. *Overgaan of zittenblijven, Een sociologische verkenning van factoren die invloed hebben op de leerprestaties van het Curaçaose volkskind in het basisonderwijs*. Den Haag: UNA/CARAF/STICUSA.
- Otter, M. [1994]. Thuis lezen zorgt niet voor betere prestaties op school. *RAINbulletin*, 2-4.
- Palm, J. [1969]. *Het Nederlands op de Curaçaose school*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Peney, E. [1991]. *Spèl Chèk pa Papiamentu, Spellingchecker voor Papiamentu*. Curaçao: De Computerclub.
- Perfetti, C.A. [1985]. *Reading Ability*. New York: Oxford University Press.
- Philipps, A.E. [1994]. *Evaluatierapport alfabetiseringsproject Pro Alfa*. Curaçao.
- Plank, van der [1985]. *Taalsociologie, Inleiding tot de rol van taal in het maatschappelijk verkeer*. Muiderberg: Coutinho.
- Prins-Winkel, A. C. [1973]. *Kabes duru? Verslag van een onderzoek naar de onderwijssituatie op de Benedenwindse Eilanden van de Nederlandse Antillen in verband met het probleem van de vreemde voertaal bij het onderwijs*. Zeist: Dijkstra.
- Ratzlaff, B. [1992]. *Papiamentu/Ingles dikshonario bilingual*. Bonaire: TWR Dictionary Foundation.
- Raven, J.C., J.H. Court & J. Raven [1977]. *Standard Progresive Matrices*, London: Lewis.
- Reitsma, P. & L. Verhoeven (eds.) [1990]. Acquisition of written Dutch: an introduction. In: P. Reitsma & L. Verhoeven, *Acquisition of reading in Dutch*. Dordrecht: Foris Publications, p. 1-13.
- Reitsma, [1990]. Development of orthographic knowledge. In: P. Reitsma & L. Verhoeven (eds.), *Acquisition of reading in Dutch*. Dordrecht: Foris Publications, p. 43-64.
- Rietveld, T. & R. van Hout, [1993]. *Statistical techniques for the study of language and language behaviour*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Römer, R. [1983]. Papiamentu tones. In: *Papiamentu problems and possibilities*. Zutphen: De Walburg Pers, p. 85-96.
- Römer, R.G. (N.S.H. Smith & J.M. Stewart eds.) [1991]. *Studies in Papiamentu tonology*. Amsterdam/Kingston: Amsterdam Centre for Caribbean Studies.
- Rosmuller, J. [1983]. *Onderwijsrendement, Regulering voortgezet dagonderwijs*. Willemstad: Departement van Onderwijs.

- Rutgers, W. [1994]. *Schrijven is zilver spreken is goud, Oratuur, auratuur en literatuur van de Nederlandse Antillen en Aruba*. Utrecht: Dissertatie Rijksuniversiteit Utrecht.
- Schaerlaekens, A., & Gillis, S. [1987]. *De taalverwerving van het kind, Een hernieuwde oriëntatie in het Nederlandstalig onderzoek*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Schooladviesdienst (1983). *Ortografia di papiamentu*. Curaçao: Sekshon Informativo di Schooladviesdienst pa promoshon di bon uzo di papiamentu den enseñansa i komunidat.
- Schrooten, W. & A. Vermeer [1994]. *Woorden in het basisonderwijs, 15.000 woorden aangeboden aan leerlingen*. Tilburg: Tilburg University Press.
- Seegers, G. [1985]. *Individuele verschillen in leesvaardigheid*. Nijmegen: Katholieke Universiteit Nijmegen.
- Severing, R. [1988]. Interferensha. *Kristòf VII* (4) 22-37.
- Severing, R. [1992]. *Een peiling van taalvaardigheid Papiamentu en Nederlands in de bovenbouw van de basisschool op Curaçao*. Curaçao: Sede di Papiamentu.
- Severing, R. [1993]. *Wennen in een nieuwe taalomgeving*. Zoetermeer: SSNA.
- Severing, R. [1995a]. Eigentijds taalonderwijs. In: Directie Onderwijs, Afdeling Curriculumontwikkeling, Instituto Pedagógico Arubano (IPA), Sindicato di Maestro di Aruba (SIMAR). In: *Ervaringen en nieuwe denkbeelden in taalonderwijs en taalplanning*. Aruba: Stuurgroep Taalproject, p. 35-48.
- Severing, R. [1995b]. Meertalige ontwikkeling Papiaments en Nederlands bij het oudere kind. In: Directie Onderwijs, Afdeling Curriculumontwikkeling, Instituto Pedagógico Arubano (IPA), Sindicato di Maestro di Aruba (SIMAR). In: *Ervaringen en nieuwe denkbeelden in taalonderwijs en taalplanning*. Aruba: Stuurgroep Taalproject.
- Severing, R. & L. Verhoeven [1995a]. Meertalige geletterdheid op Curaçao. In: E. Huls en J. Klatter-Folmer (red.), *Artikelen van de tweede Sociolinguïstische Conferentie*. Delft: Eburon, p. 575-589.
- Severing, R. & L. Verhoeven [1995b]. Taalvaardigheid Papiamentu en Nederlands van leerlingen op Curaçao. *Pedagogische Studiën* (72), 357-373.
- Severing-Halman R. [1994]. *Vertelvaardig in het Papiaments en het Nederlands, Ontwikkeling van cohesie en coherentie in narratieve monologen van Curaçaose kinderen in hun moedertaal en het Nederlands als vreemde taal*. Tilburg: doctoraalscriptie Katholieke Universiteit Brabant.
- Sijtsma, J. [1992] Beschouwing van geschreven taal. In: L. Verhoeven (ed.), *Handboek lees- en schrijfdidactiek*. Lisse: Swets & Zeitlinger, p. 250-262.
- Simons, R.R.J. [1990]. *Transfervermogen. Rede uitgesproken bij de aanvaarding van het ambt van gewoon hoogleraar in de interdisciplinaire onderwijskunde in het bijzonder de onderwijsverbetering aan de Katholieke Universiteit Nijmegen*. Nijmegen.

- Singer, H. [1981]. Instruction in reading acquisition. In: O. Tzeng & H. Singer (eds.), *Perception of print*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, p. 291-311.
- Smeulders, T. [1987]. *Papiamentu en onderwijs: Verandering in beeld en betekenis van de volkstaal op Curaçao*. Utrecht: Dissertatie Rijksuniversiteit Utrecht.
- Spratt, J.E., B. Secklinger & D.A. Wagner [1991]. Functional literacy in Moroccan school children. *Reading Research Quarterly*, XXV 1/2, 178-195.
- Stanovich, K.E. [1986]. Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, 21, 4, 360-407.
- Stichting Rooms-Katholiek Centraal Schoolbestuur [1995]. *Een tweetalige school*. Willemstad: RKCS.
- Street, B. [1994]. Cross-cultural perspectives on literacy. In: L. Verhoeven (ed.), *Functional literacy, Theoretical issues and educational implications*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, p. 95-112.
- Stuurgroep Nieuw Beleid (1993), *Kiezen voor perspectief door Nieuw Beleid op Curaçao, Beleidsnota*. Curaçao: Eilandgebied Curaçao.
- Subcommissie onderwijs, Sectie Nederland [1993]. *Samenwerken op het terrein van onderwijs*. Den Haag: Kabna.
- Taylor, I. & M.M. Taylor, [1990]. *Psycholinguistics. Learning and using language*. New Jersey: Prentice Hall, Inc.
- Technische werkgroep [1994]. *De nieuwe Curaçaose basisschool*. Curaçao: Directoraat Cultureel Educatieve Zaken.
- Triesscheijn, B., H. van de Bergh & J.B. Hoeksma [1985]. *Voorstudie Periodieke Peiling van het Onderwijsniveau; deel V: lees-en schrijffprestaties van allochtone leerlingen in de zesde klas*. Amsterdam: SCO.
- Tunmer, [1991]. The components of reading. In: G. Brian Thomson, W.E. Tunmer & T. Nicholson, *Reading acquisition processes*. Clevedon: Multilingual Matters LTD.
- Uiterwijk, H. [1994]. *De bruikbaarheid van de Eindtoets Basisonderwijs voor allochtone leerlingen*. Arnhem: Cito.
- Vallen, T. [1995]. Minority languages at home and in school. In: T. Vallen, A. Birkhoff & T. Buwalda, *Home language and school in a European perspective*. Tilburg: Tilburg University Press, p. 5-20.
- Vannes, G. [1959]. *Vocabulaire du Neerlandais de base, expliqué en français par Gaston Vannes; pref. de Fr. Closset*. Anvers: De Sikkel.
- Vedder, P. [1987]. *Learning in a second language; a study in Curaçao primary schools*. Curaçao: KONDESA.
- Vedder, P. [1995]. *Antilliaanse kinderen, Taal, opvoeding en onderwijs op de Antillen en in Nederland*. Utrecht: Van Arkel.

- Vedder, P. & H. Kook [1989]. *Het spellen van het Papiaments door Curaçaose schoolkinderen; effecten van het Papiamentse spellingsonderwijs op Curaçaose lagere scholen twee jaar na invoering van het Papiaments als vak*. Leiden: KOMAPA/POA.
- Vedder, P. & H. Kook [1994]. The introduction of mothertongue education in Curaçao primary schools. *Caribbean Journal of Education*, 17,1, p. 25-38.
- Venezky, R.L. [1990]. Definitions of literacy. In: R.L. Venezky, D.A. Wagner & B.S. Ciliberti (eds.), *Towards defining literacy*. Newark, DE: International Reading Association, p. 2-16.
- Verhallen, M. & R. Schoonen [1993]. Lexical knowledge of monolingual and bilingual children, *Applied linguistics*, 14, 4, 344-363.
- Verhelst, N. & T. Eggen [1989]. *Psychometrische en statistische aspecten van peilingsonderzoek*, PPON-rapport 4. Arnhem: Cito.
- Verhoeven, L.T. [1987]. *Ethnic Minority Children Acquiring Literacy*. Dordrecht: Foris Publications.
- Verhoeven, L. [1990a]. Acquisition of reading in Dutch as a second language. *Reading Research Quarterly*, 25, 2, 90-114.
- Verhoeven, L. [1990b]. Language variation and learning to read. In: P. Reitsemma & L. Verhoeven, *Acquisition of reading in Dutch*. Dordrecht: Foris Publications, p. 91-104.
- Verhoeven, L. [1991a]. Acquisition of biliteracy. *Aila review*, 8, 61, 61-75.
- Verhoeven, L. [1991b]. *Drieminutentoets*, Arnhem: Cito.
- Verhoeven, L. [1992a]. Inleiding. In: *Handboek lees- en schrijfdidactiek*. Lisse: Swets & Zeitlinger, p. 7-28.
- Verhoeven, L. & A. van der Leij [1992b]. Functionele geletterdheid. *Pedagogische Studiën* 69, 5, 322-331.
- Verhoeven, L. [1992c]. Geletterd worden: leren lezen en schrijven. In: K. van Rees & L. Verhoeven, *De geletterde mens*. Tilburg: Tilburg University Press, p. 13-37.
- Verhoeven, L. [1994a]. Transfer in bilingual development: the linguistic interdependence hypothesis revisited. *Language learning* 44, 3, 381-415.
- Verhoeven, L. [1994b]. Linguistic diversity and literacy development. In: L. Verhoeven (ed.), *Functional literacy, Theoretical issues and educational implications*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, p. 199-220.
- Verhoeven, L. [1994c]. Demographics of literacy. In: H. Günther & O. Ludwig, *Writing and its Use, An interdisciplinary handbook of international research*, dl. 1. Berlijn/New York: Walter de Gruyter, p. 767-779.
- Verhoeven, L. & P. Gillijns [1994]. Ontwikkeling van beginnende lees- en spelvaardigheid. *Tijdschrift voor Onderwijsresearch*, 19, 3, 259-279.
- Verhoeven, L. & J.H.A.L. de Jong (eds.) [1992a]. The construct of language proficiency, Applications of psychological models to language assessment. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.

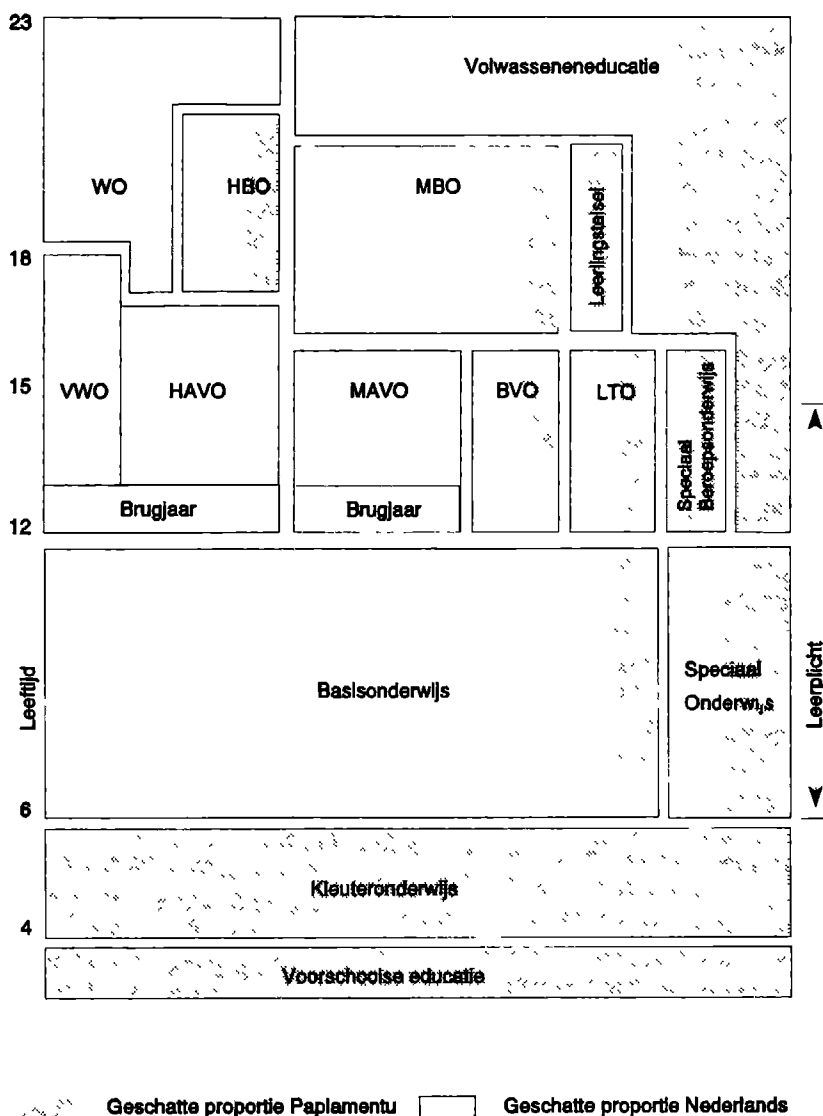
- Verhoeven, L. & A. Vermeer [1989]. *Diagnose van de kindertaal, Nederlandse taalvaardigheid van autochtone en allochtone kinderen*. Tilburg: Zwijsen.
- Verhoeven, L. & A. Vermeer [1992a]. Modeling communicative second language competence. In: L. Verhoeven & J.H.A.L. de Jong (eds.), *The construct of language proficiency*. London: Benjamins, p. 163-173.
- Verhoeven, L. & A. Vermeer [1992b]. Woordenschat van leerlingen in het basis- en MLK-onderwijs. *Pedagogische Studien* 69, 3, 218-234.
- Verhoeven, L. & A. Vermeer [1993]. *Taaltoets Allochtone Kinderen Bovenbouw, Diagnostische toets voor de vaardigheid Nederlands bij allochtone en autochtone kinderen in de bovenbouw van het basisonderwijs*. Tilburg: Zwijsen.
- Verhoeven, L. & A. Vermeer [1996]. *Taalvaardigheid in de bovenbouw, Nederlands van autochtone en allochtone leerlingen in het basis- en mlk-onderwijs*. Tilburg: Tilburg University Press.
- Vermeer, A. [1986]. *Tempo en structuur van tweede-taalverwerving bij Turkse en Marokkaanse kinderen*. Tilburg: Dissertatie Katholieke Universiteit Brabant.
- Verschuren, H. [1992]. Bibliotheek en literaire vorming. In: L. Verhoeven (red.), *Handboek lees- en schrijfdidactiek, Functionele geletterdheid in basis- en voortgezet onderwijs*. Amsterdam/Lisse: Swets & Zeitlinger, p. 71-83.
- Vijber, H. [1980]. *Solamente Papiamentu di Papiamentu*. Curaçao: Eilandgebied Curaçao.
- Wagner, D.A. [1987]. Literacy futures: five common problems from industrialized and developing countries. In: D.A. Wagner (ed.), *The future of literacy in a changing world*, Comparative and international education series, volume 1. Oxford: Pergamon Press, p. 3-15.
- Wagner, D. [1992]. Literacy: Developing the future. *International Yearbook of Education, Volume 43*. Geneva: UNESCO/International Bureau of Education.
- Wagner, D. [1994]. Literacy in a global perspective: the year 2000 and beyond. In: L. Verhoeven (ed.), *Functional literacy, Theoretical issues and educational implications*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, p. 473-484.
- Walberg, H.J. & S.L. Tsai [1983]. Matthew effect in education. *American Educational Research Journal*, 20, 3, 359-373.
- Westerlaak van, J.M., J.A. Kropman & J.W.M. Collaris [1990]. *Beroepenklapper*. Nijmegen: Instituut voor Toegepaste Sociale wetenschappen.
- Williams, J.D. & G. Capizzi Snipper [1990]. *Literacy and bilingualism*. New York/London: Longman.
- Willett, J. B. & A. G. Sayer [1994]. Using covariance structure analysis to detect correlates and predictors of individual change over time, *Psychological Bulletin*, 116, 2, 363-381.

- Wood, R.E. [1971]. *Papiamentu: Dutch contributions*. Ann Harbor, Michigan: Ph.D. thesis Indiana University.
- Zefrin, R. [1981]. *Lesa Bon*. Willemstad: Departement van Onderwijs. Curaçao
- Zefrin, R. [1983]. *De derde stap*. Willemstad: CLO, Departement van Onderwijs. Curaçao

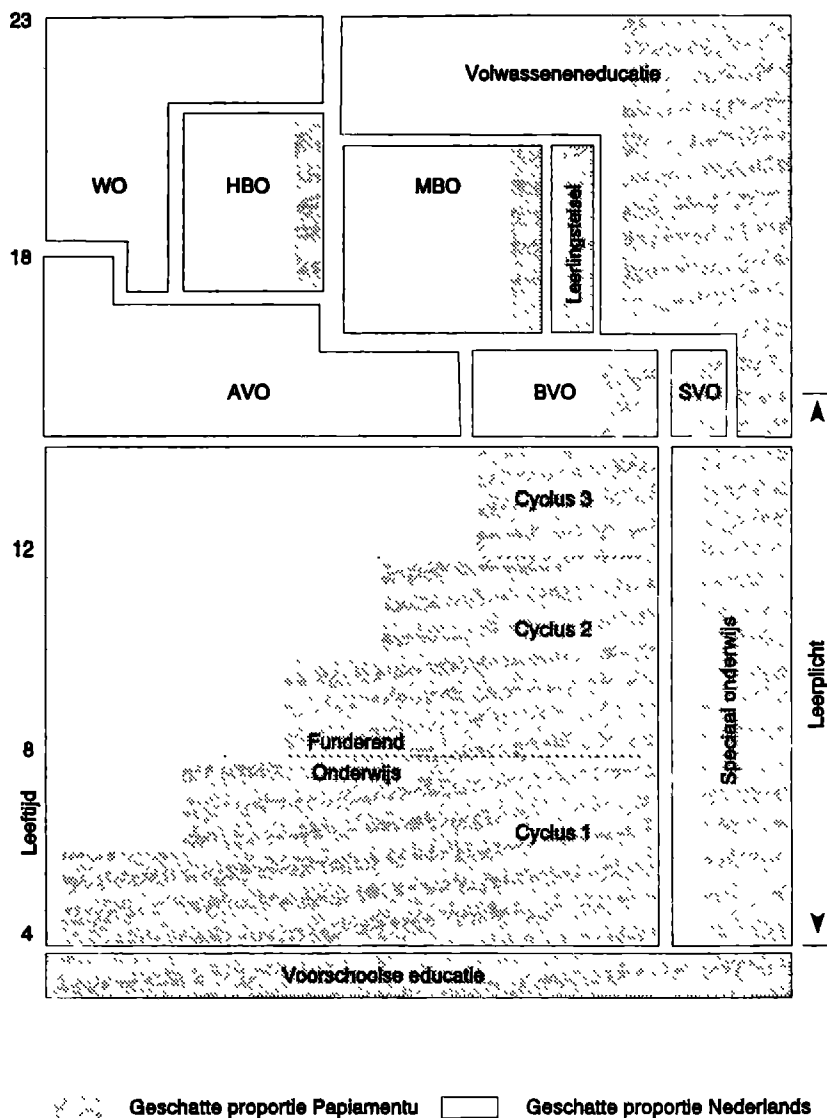
Bijlagen

1. Onderwijsstructuren	262
2. Scoreformulieren Drieminutentoets Papiamentu	264
3. Toets passieve woordenschat Papiamentu	268
4. Toets zinsbegrip Papiamentu	272
5. Toets tekstbegrip Papiamentu	277
6. Toets functionele geletterdheid Papiamentu	279
7. Toets functionele geletterdheid Nederlands	286
8. Vragenlijst taalattitude	293
9. Vragenlijst sociolinguïstische vaardigheden (voor leerkrachten)	294
10. Vragenlijst leesgedrag en vrijetijdsbesteding	295

BIJLAGE 1: Onderwijsstructuren



Figuur 1 Huidige onderwijsstructuur op Curaçao



Figuur 2 Beoogde onderwijsstructuur op Curaçao

BIJLAGE 2: Scoreforumulieren Drieminutentoets Papiamentu

Tèst pa uso idiomátiko

Tèst pa lesamentu tékniko

Formulario pa skor

Datonan di alumno

Nòmber	_____
Skol	_____
Klas	_____ Number _____

Instrukshon: Lesamentu tékniko

Despues di ta sintá en frente di e alumno ku e formulario pa skor na man, bo ta pone e lista pa lesa number 1 bok'abou dilanti di e alumno. E ora ei bo ta bisa: *'Na e otro banda di e karchi aki tin algun rei di palabra. Trata di lesa nan rápido i bon kla.'* (No duna 'rápido' mas énfasis ku 'bon kla').

Despues por bira e lista i ku un solo moveshon ku bo man por indiká ku tin di lesa e reinan di palabra di anba bai abou. Despues bo ta bisa: *'Kuminsá numa!'* i bo ta primí e stòpwòch.

Mientras e alumno ta lesa bo ta nota riba e formulario pa skor kua palabra e ta lesa robes. Esei bo ta hasi notando e respòns di e alumno tras di e palabra.

Ora un alumno bisa por ehèmpel **ros** en bes di **roi**, bo ta skibi **ros** tras di e palbra **roi** ku e mester a lesa. Si e alumno no ta logra di yega muchu mas leu ke palabra ku un realisashon lèter pa lèter, tambe ta nota esei tras di e palabra ku e mester a lesa, por ehèmpel **h-o-s** òf **h-os**. En kaso ku un alumno salta un palabra, bo ta hala un strepi dor di e palabra.

E palabranan di kua e pronunsiashon no ta kuadra ku e ortografia, bo ta konsiderá fout, por ehèmpel **bul** lugá di **pul** of **fame** en bes di **fam**.

Diferensha ku puramente ta trata aksentuashon kaminda e aksént no ta indiká no ta fout, por ehèmpel **yònkumán** en bes di **yònkuman** no ta fout, pero **pitípua** en bes di **pitipúa** sí ta fout, pasobra tin un aksént. Diferensha di tono no ta konsiderá fout. Palabranan robes lesá ku e alumno mes koregi espontaneamente, ta konsiderá korekto. Es desir, tambe ora un alumno lesa un palabra promé lèter pa lèter i despues e pronunsi'é bon, bo ta konsider'é korekto, por ehèmpel **v-a-s vas**.

Ora e alumno a lesa un minút for di lista 1 bo ta stòp e. Riba e formulario pa skor bo ta hala un strepi bou di e delaster palabra ku el a lesa.

Despues di lista number 1 bo ta sigui ku listanan number 2 i 3. Manera di prosedé i manera di skor ta igual ku esun di lista number 1.

Kandidat ku a lesa _____

Kandidat di eror _____

Lista number 1

1 as	31 ber	61 reig	91 hap	121 riol
2 te	32 beis	62 fet	92 gel	122 vas
3 li	33 set	63 hit	93 mion	123 ref
4 na	34 dòk	64 rèk	94 tep	124 bien
5 os	35 bùs	65 kiar	95 pen	125 nír
6 yu	36 mil	66 bèt	96 gòm	126 zag
7 òf	37 saís	67 nm	97 sín	127 rais
8 èm	38 zip	68 bout	98 pais	128 tím
9 eis	39 dèk	69 per	99 ken	129 biar
10 gai	40 par	70 kùif	100 dual	130 den
11 roi	41 kil	71 bas	101 mek	131 viup
12 tio	42 het	72 yag	102 fíus	132 fèn
13 kou	43 sous	73 pik	103 keit	133 diet
14 pia	44 vèt	74 zèt	104 dim	134 pues
15 nu	45 leim	75 heis	105 mat	135 yen
16 leu	46 kas	76 ròl	106 nan	136 nòk
17 dak	47 ros	77 kuek	107 lif	137 bit
18 wig	48 miel	78 bog	108 sèl	138 wèl
19 lep	49 sòm	79 pul	109 kièr	139 tòg
20 bòm	50 but	80 rat	110 rous	140 waf
21 tèr	51 sùf	81 gol	111 lèg	141 mèp
22 pos	52 fiel	82 sùit	112 fin	142 peik
23 gas	53 kos	83 kòp	113 lòk	143 for
24 mòp	54 ful	84 wul	114 not	144 zuip
25 fout	55 zòm	85 wer	115 tul	145 hos
26 tas	56 fam	86 laf	116 yòp	146 zur
27 tur	57 kòl	87 sur	117 hur	147 tùit
28 nèt	58 dùim	88 suek	118 don	148 hues
29 lus	59 muf	89 kùp	119 sak	149 hul
30 dies	60 suak	90 taip	120 seis	150 pus

Kantidat ku a lesa _____

Kantidat di eror _____

Lista number 2

1 bich	31 blat	61 brùin	91 djip	121 fast
2 wals	32 druif	62 fièt	92 greis	122 hèrfst
3 start	33 flit	63 prèt	93 fiùit	123 west
4 vlam	34 inch	64 zjar	94 drat	124 bròns
5 dròp	35 skars	65 stùr	95 pròp	125 bènt
6 mart	36 spich	66 splet	96 stret	126 fiùsh
7 rant	37 slòns	67 friu	97 tèrt	127 bògt
8 pruf	38 shurt	68 grp	98 blònt	128 klòch
9 blo	39 djins	69 chup	99 chòis	129 duars
10 graps	40 kruel	70 brel	100 brüg	130 krèsh
11 shòrt	41 trel	71 dnf	101 sprui	131 viups
12 brio	42 klei	72 krèm	102 klèts	132 shèrs
13 djus	43 straik	73 trein	103 spòrt	133 meks
14 dams	44 wòlf	74 strea	104 shal	134 smèsh
15 stèns	45 straf	75 enk	105 bals	135 suich
16 fèrf	46 buts	76 bròsh	106 pich	136 blous
17 blas	47 senk	77 larch	107 nòrt	137 skùif
18 stroi	48 feks	78 strèch	108 pùrch	138 chòk
19 òns	49 duch	79 steft	109 bòks	139 tròm
20 skruf	50 prek	80 gòlf	110 snuk	140 djèt
21 chip	51 vris	81 mòrs	111 flou	141 zjuip
22 prens	52 spar	82 hèks	112 krans	142 dreï
23 dank	53 left	83 rònt	113 spòns	143 brui
24 trans	54 mèst	84 tèst	114 skèr	144 guia
25 bùrt	55 fèlt	85 kèts	115 vlègt	145 spreit
26 stul	56 agt	86 tèt	116 surf	146 preis
27 fli	57 chèns	87 tòch	117 pòst	147 shik
28 pòrch	58 gròf	88 skreft	118 eks	148 strei
29 klup	59 djèm	89 prònk	119 tènck	149 mèch
30 kreit	60 breu	90 djùmp	120 trùk	150 skual

Kantidat ku a lesa _____

Kantidat di eror _____

Lista number 3

1 edat	31 blenchi	61 difisil	91 grawatashi
2 kangreu	32 idea	62 inventor	92 mótosaikei
3 chikí	33 nèkdó	63 teblachi	93 labanderia
4 morkoi	34 òptògt	64 sneibonchi	94 hòbismo
5 liter	35 yùfrou	65 shinishi	95 trompetista
6 reskuk	36 afó	66 yònkuman	96 shimaruku
7 webu	37 zùster	67 kartucha	97 nasigoren
8 verbo	38 warmus	68 mustashi	98 barbulètè
9 djaleu	39 hòdòk	69 èlebog	99 fastidiosio
10 ñapa	40 repchi	70 álfabèt	100 emperador
11 yalurs	41 triplèks	71 garoti	101 djadumingu
12 ferkout	42 prenda	72 pítipúa	102 nétumuskat
13 kabes	43 zjampu	73 ekskurshon	103 chonchorogai
14 hilchi	44 sentral	74 chubatu	104 velosidat
15 djente	45 shofür	75 historia	105 atmirabel
16 mayor	46 eiskast	76 barbero	106 ròkòtòkò
17 bukèt	47 vèntil	77 nkísimo	107 parumpinga
18 shòbel	48 lista	78 djònikek	108 universo
19 skrufdrai	49 kampeon	79 zòneblum	109 diskoteka
20 zebra	50 uster	80 lisimbein	110 yoramentu
21 genial	51 minùt	81 sorpresa	111 krusigrama
22 dòbel	52 chinchá	82 nitmashin	112 oroplanu
23 infrou	53 stilbènt	83 vruminga	113 zoyamentu
24 kòbòi	54 talko	84 almendra	114 welinsali
25 feter	55 mannan	85 ochenta	115 spantapara
26 zjiraf	56 altu	86 zjozjoli	116 pantomina
27 nivel	57 dradu	87 prikichi	117 sentebibu
28 tapet	58 fietu	88 warwaru	118 imposibel
29 outor	59 guiambo	89 ultimo	119 stòpkòntaktan
30 premio	60 uso	90 fakansi	120 mientrastantu

BIJLAGE 3: Toets passieve woordenschat Papiamentu

Tèst pa uso idiomátiko

Vokabulario pasivo 2

Datonan di alumno

Nòmber	_____
Skol	_____
Klas	_____ Number _____

Den e buki akl tin vanos frase. Den e frasenan ei tin un òf mas palabra ku un strepi bou di dje. Bo tin di indiká ta kiko ta nifikashon di nan. Bo por skohe for di kuater posibilidat. Un di e posibilidatnan tin mesun nifikashon ku e palabranan ku un strepi bou di dje. E kuater posibilidatnan ku bo por skohe for di dje kada bes ta pará bou di e frase ku e lèterman **A**, **B**, **C** i **D** nan dilanti. Bo tin di marka un krus den e hòki korekto riba bo formulario. Bo ta haña splikashon nesesario.

Algun ehèmpel

1 El a wak den su agènda

- A** tas di skol
B dikshonario
C buki pa nota huiswèrk
D skref ku adrès

2 E hòmber ta kumpra un korant

- A** buki
B pintura
C skref
D diano

Marka un krus den e hòki korekto

	A	B	C	D
1				
2				
3				
4				

	A	B	C	D
26				
27				
28				
29				

- 1 E pushi chikí gusta kansia
 A ta hopi peludo
 B gusta pa bo pasa man nba dje
 C gusta hasi grasía
 D gusta wega
- 2 Esei ta e rakèt ku nan ta bai lansa
 A retirá
 B manda pa yudansa
 C purba alkansá
 D laga lanta
- 3 Nan a modifiká e enkargo
 A duna
 B kambia
 C kumpli ku
 D modernisá
- 4 Su chansanan ta sin grasía
 A indesente
 B grasioso
 C laf
 D chistoso
- 5 E areglo no a kai na su agrado
 A kombenio
 B apartamento
 C abono
 D spich
- 6 Semper e ke dikta
 A manda
 B gafía
 C ta promé
 D traha diktado
- 7 E tin ku vigilá bon
 A tene algu na bista
 B laga kuèrdè vibra
 C hasi avenguashon
 D nabegá ku barku
- 8 E governante ta tene un spich
 A gobernador
 B maestro
 C direktor
 D minister
- 9 Mañan nos ta bishitá un hardin botániko
 A hardin ku mata partikular
 B hardin kaminda boto ta pasa aden
 C hardin rondó di un kastel
 D hardin di tempu romano
- 10 Laga nos bai un otro lugá pa variashon
 A pa e ambiente animá
 B pa akshon
 C ku varios hende
 D pa un kambio
- 11 Yudando bo prohimo bo por gana mérito
 A haña sèn
 B hasi bo mes util
 C meresé un premio
 D haña un rekompensa grandi
- 12 Mí pasport a ekspirá
 A pèrdè
 B ser hòrtá
 C eksplotá
 D kaduká
- 13 Eseinan ta muchanan den kategoria di 7 te 9 aña
 A katálogo
 B órden
 C grupo
 D klas
- 14 Bo tin di entregá e formulario riba 1 di yuni pa mas tardá
 A no mas promé ku 1 di yuni
 B ora bo tarda
 C no mas lat ku 1 di yuni
 D mas o ménos 1 di yuni
- 15 Un akrobat a dal un salto mortal
 A kibra su garganta saltando
 B dal un bulá masha peligroso
 C bula over di un morto
 D hera di mun

- 16 E muchanan ta traha entusiasma
- A interesá
B grasio
C distraí
D ku ánimo
- 17 E impresa ta haña supsidio
- A plaka di gobiernu
B hopi enkargo
C poko fastidio
D un kòmpliment
- 18 Mentalmente ainda e ta un mucha
- A loke ta trata su kurpa
B ora ta trata di mentira
C bou di sirkumstansha nòrmal
D loke ta trata su sintí
- 19 Un trùk ta transportá e merkansia pa otro lugá
- A menkanonan
B artikulonan
C loke tin di bai Merka
D kuminda pa bestia
- 20 Ta esei ta e edifisio bieu ku nan ke restorá
- A basha'bou
B hasi restaurant
C drecha
D hasi mas grandi
- 21 Lokual tin den e klas aki principalmente ta mucha sabí
- A kasi tur
B tur
C kasi ningun
D en todo kaso
- 22 Un bebi ku a kaba di nanse ta desampará
- A no por lanta para
B ta hasi zonido di un para
C ta difisil pa yuda
D no por yuda su mes
- 23 El a pèrdè tur bien muebel pa motibu di kandela
- A prendanan
B kosnan den kas
C muebel bon nan
D muebel kimá
- 24 E tin di hasi esfuerso pa hisa e kaha
- A hasi beheit
B huza kabuya
C buska ayudo
D huza forsa
- 25 E ta un produktor di djèm
- A hende ku ta bende
B produkshon
C kumpradó
D hende ku ta fabriká
- 26 El a pega e papel na muraya ku un pinès
- A hak pa muraya
B klabu largu pa papel
C klabu chikí ku kabes plat
D sorto di leim
- 27 Nos tin di rsibi informashon tokante fakansi ainda
- A haña informashon
B skibi informashon
C skibi un resibu
D informá
- 28 Bo por karakteris'é mihó komo kariño-so i di konfia
- A aserk'é mihó komo
B trat'é mihó komo
C pinta su karakter mihó komo
D kambia su karakter mihó den
- 29 Pa imitá e dibuho ei ta ñaña
- A ñapa
B fásil
C problemátiko
D prèt

- 30 El a eksedé velosidat máksimo di 40 km
- A ehersé
B baha
C ekspirá
D pasa
- 31 Su resultadonan ta bou di nivel
- A bou di impreshon
B insuficiente
C birando mihó
D birando ménos
- 32 A kai un silencio doloroso
- A fastioso
B kòrtiku
C esperá
D kaluroso
- 33 E kuantanan ku e ta konta ta fasinante
- A largu
B fastidioso
C interesante
D laf
- 34 E ta hiba un bida sin prekupashon
- A prekupá
B sin profeshon
C sin problema
D sin sosiegu
- 35 El a kai den desgrasia
- A kai den tentashon
B pèrdè grasia
C pèrdè apresio
D kai den trampa
- 36 El a yega repentinamente
- A indudablemente
B na ora
C dirpiante
D lat
- 37 Nos tin di likidá e pakus pronto
- A limitá
B habri
C sera
D renobá
- 38 Bo tin di sigui su konseho
- A rechasá
B tuma
C sigurá
D warda
- 39 E hotèl tin 3 kuminda pa dia
- A tin 3 sorto di plato
B ta marka 3 kaminda
C ta ofresé 3 biaha kuminda
D ta spesialisá den 3 kuminda
- 40 E ta spar pòpchi di miniatura
- A pòpchi na granèl
B pòpchi chikí
C pòpchi di aventura
D tur sorto di pòpchi
- 41 E ta un parandero
- A hende ku ta bende pan
B hende ku gusta fiesta
C persona ku bandera
D fèrfdó di veranda
- 42 Telefòn ta huza un sistema numéniko
- A alfabétiko
B ku ta huza number
C ku ta nombra
D artistiko

BIJLAGE 4: Toets zinsbegrip Papiamentu

Tèst pa uso idiomátiko

Komprenshon di frase

Datonan di alumno

Nòmber	_____
Skol	_____
Klas	_____ Number _____

Kada bes tin tres frase. Kontrolá si den un di e frasenan tin un eror.

Bo por skohe for di kuater posibilidat **A, B, C i D**.

Si tur frase ta korekto, bo ta skohe lèter **D**. Ta un di e frasenan so por tin eror.

Indiká kua frase no ta korekto poniendo un sirkulo rondó di e lèter dilanti di e frase.

Algun ehèmpel

- 1 **A** E ta sinta riba un stul
B Mi ta kome un apelnan
C Nos ta bende un radio
D Tur ta korekto

- 2 **A** E hòmber ta lesa un buki
B E señora ta kumpra un blusa
C Bo tio ta kana riba kaya
D Tur ta korekto

Marka un krus den e hòki korekto

	A	B	C	D
1				
2				
3				
4				

	A	B	C	D
26				
27				
28				
29				

- 1 A Djasabra ta mi dia di hasi kòm-pras
 B Ta bon ku mi no ta nase promé
 C Mi a kere ku lo bo a keda para nba brùg
 D Tur ta korekto

- 2 A Nos lo hafña 15 pais kende lo presentá den e kompetensha
 B Algu fastioso por a pas'é
 C Asina e yega, lo e bai hasi rospondi pa su wela
 D Tur ta korekto

- 3 A Semper e ta lubidá e kosnan kende nos a papia di dje
 B Tin otro sistema muchu mas efektivu
 C Kòrda kumindá e hungadónan pa mi
 D Tur ta korekto

- 4 A Nan ta buska pa sa orígen di algu importante
 B Apesar ku e ta chikí i delegá, e ta un balente hòmber
 C Nan tin kas pa biba aden
 D Tur ta korekto

- 5 A Ta shet'or òf ta och'or e programa ta kuminsá
 B Esei a tende e histora ku kalmu
 C Djarason awor señora Mathilda a selebrá su aña
 D Tur ta korekto

- 6 A Ken ke yudámi muha mata?
 B Seis liter di lechi ta sufisiente pa mañan
 C Den nan entusiasmo e kamavaleskonan a subi stul ku mesa
 D Tur ta korekto

- 7 A Tin un kantidat di aparato plamá den hadrei
 B Si bo no fèrf e drumsnan, bo no sa kua ta di bo
 C Tabatin un mucha muhé flakitu ku un yu chikí na soño den su brasa
 D Tur ta korekto

- 8 A Mester biní unu respèt mutuo entre e partidonan
 B Un polis a mir'é kana den kaya
 C Ta kon bo por sa eksaktamente ta kuant'or tin einan?
 D Tur ta korekto

- 9 A Mi baiskel a dañá ayera
 B E siruhano ei ta tremendo den tratamentu di kemadura
 C Ta seka Elma mes e a bai ayera
 D Tur ta korekto

- 10 A No dal muskita mata ku mi korant
 B Outonan tabata pasa vapvap den kaya
 C Ounke e tin doló di kabes e ta keda kas
 D Tur ta korekto

- 11 A Pero mi a keda kalmu, maske mi paden tabata herebé
 B Mi no a logra dunéle
 C Ta duel mi ku mi a kibukábu atrobe
 D Tur ta korekto

- 12 A Djis ta yega un bús pa bo por sinta sosegá bo pia
 B Ta soño mes el a pega den e hamaka
 C Ora pober Bernardo a tende e notisia, el a pèrdè abla
 D Tur ta korekto

- 13 A Mi no sa sigur ki ta intenshon di su suplika
 B E dòkter a haña e zuster nobo mashá simpátika
 C Ku su rabu Bono a kuminsá bòltu lachi
 D Tur ta korekto

- 14 A El a gradisí e komersiante mashá pa su bon kurason
 B Skol ta propagandisá hasimentu di deporte
 C Hende sin trabou sa haña chèns pa siña otro fishi
 D Tur ta korekto

- 15 A Tin diskutishon si e kompania ta keda si òf nò
 B E mester a hala na pia bai kas
 C Nos pushi a bolbe kue un raton
 D Tur ta korekto

- 16 A Merka lo no bende petroli na e enemigu
 B Mesora el a bira kara pa e rèki
 C E isla ta kun riesgo di keda tapa bou di asfalt i betón
 D Tur ta korekto

- 17 A Manera ma yega kai ma sinta
 B Mi amigu no por a bin hunga bala awe
 C Bo ta preferá un yùfrou òf un mener?
 D Tur ta korekto

- 18 A Mester ta ku e tambe tabata warda un bus
 B Ekspreshon di nan kara a spantámi
 C Ayera e tabata gana e kompetensha di landamentu
 D Tur ta korekto

- 19 A Ken a mand'é bai kas?
 B Elvira ta duna un bukí su mama pa lesa
 C Sigur ku mi tin gana di un kòpi di kòfi ku buskuchi
 D Tur ta korekto

- 20 A Binti aña largu nan a biba dushi dushi
 B Palunan den mondi ta sufn di sekura
 C Pa studia ken el a studia, el a keda mes ferfeliu
 D Tur ta korekto

- 21 A Si e no laga kima e blachinan, su kura lo a bira un laman di blachi
 B Den luna di awaseru shelu por ta bon nubia
 C Ta yufrou di skol su tanta tabata ántes
 D Tur ta korekto

- 22 A Ai, mare por a bin un tiki bientu pa trese poko alivio
 B Den e bano e ta biba no tin pòstkantòr
 C Tabatin un di nan den kurá ku tabata pegá nèt su tras
 D Tur ta korekto

- 23 A El a mustrámi e muchanan ku ta traha huntu kuné
 B Boy tin basta patu
 C E frutanan a keda bèrdè bèrdè den e saku
 D Tur ta korekto

- 24 A Ta ei mes bo tin di para warda despues di wega
 B Ta ami desishon di kumpra e kabai mas grandi
 C Trata di skibiéle
 D Tur ta korekto

- 25 A Mi ta preferá trahando nba kana pòmada
 B Kuidou pa e pover no kue biento
 C Su shéf a zundré bon zundrá
 D Tur ta korekto
- 26 A Asina peliger a pasa, e piská chikí a salí atrobe
 B Despues di un aña kaba e mondi tabata grandi i bunita
 C Bo tin ku sinta warda basta ratu seka dòkter
 D Tur ta korekto
- 27 A Bo tin ku purbele
 B Yona a primintí ku lo e yuda pensa kiko por hasi
 C El a bai kas i den anochi, den un soño el a haña solushon
 D Tur ta korekto
- 28 A Nan ta pleita muchu ku otro
 B E tin kantidat di kas pasobra e ta pover
 C Komo ta kalor el a bebe hinter e boter
 D Tur ta korekto
- 29 A No kun ku e, ora e yega na bo porta
 B Semper tabata dushi fresku den e kas akí
 C Nos a gana kas meianochi
 D Tur ta korekto
- 30 A Aplous di su fanatikadanan ta loke tur artista ta traha p'é
 B Shon Soka a sinti ku den su kas a kuminsá bira masha kalor
 C Djòn tabatin un set ku a buté bebe, bebe, bebe awa te bira sapu
 D Tur ta korekto
- 31 A Ta awórakí mes bo tin di yam'é, sino bo ta lubidá
 B E pakus ke ofrese su klientelanan un mihó servisio
 C Outo ta shusha nos medio ambiente tenblemente
 D Tur ta korekto
- 32 A El a tene e knatura manera pushi sa karga yu
 B Sandranan a bai te Santa Mana na pia
 C Awe a salí un delegashon kendenan lo kombersa ku gobiernu franses
 D Tur ta korekto
- 33 A Ta zoya mi ta zoy'e pa e pega soño
 B Paranan ta kanta nan kansion
 C Pone e bebidasnan riba un teblachí i hiba pa bishita
 D Tur ta korekto
- 34 A Riba e mesa tin un pòpchí glas
 B El a kore sera porta i bentana, pero ya kas tabata yen di tera
 C Elisa a kompronde masha bon ku no ta asina asina sa bira nku
 D Tur ta korekto
- 35 A Ya, mi a haña e solushon
 B E militaman a kana dreña dos dos
 C Ta kome mi ta kome Wardamí!
 D Tur ta korekto
- 36 A Mi tin bunku
 B Awor tur edifisio ta protektá ku alarma
 C Solo tabata kima nba e lapí grandi di asfalt
 D Tur ta korekto

- 37 A El a kore drenta i bisa 'Unda e oro ta?'
 B Na radio sa duna ora korekta
 C E bai ku ei a bai sin bini mas a kedámi straño
 D Tur ta korekto
- 38 A Esta kos straño a pasámi ayera, no!
 B Pa motibu di tantu desgrasia ei a perde tur sperashon
 C Un tiki dje kuminda a kima djis un poko
 D Tur ta korekto
- 39 A Den e barbera tabatin un hòmer balente gordo, lesando korant
 B Daño ku e orkan a hasi, a keda limitá
 C Mi ta sigui e kurso, pasobra e ta util mi trabou
 D Tur ta korekto
- 40 A Ma ta kon solo ta kima asina awe?
 B Banda di kuat'or di atardi e yagdónan a blo
 C Zita no a hañéle
 D Tur ta korekto
- 41 A Bo no tabatin obligashon di kontestámi promé?
 B E kabes di e seru ta te den nubia skondi
 C E tabata sintá den su stul di so-siegu ta waya ku un korant machiká
 D Tur ta korekto
- 42 A Ku blòki bieu tambe bo por lanta e muraya mes bunita
 B El a perkurá nan keda hóben na kurason
 C Pakiko bo ta kana ku e pèchi ndíkulo ei nba bo kabes?
 D Tur ta korekto
- 43 A El a bai Coro e mesun anochi, pa su manisé e barka pa Kòrsou
 B Mi gusta kontestá mesora
 C E papa ta kabes di iglesia katólíko
 D Tur ta korekto
- 44 A E oso muskulá a bolbe krak un pida rama basta dikí for di e palu
 B Bo no ta mira e tereno kaminda tin yen di breu bashá ei?
 C Komo mi ta siña bon, mi ta haña mal sifra
 D Tur ta korekto
- 45 A Un bon mèsia ta gana su pan trankil
 B E ministro a felisitá e lareina di reino Hulandes
 C Bo mester skibi e historia akí na forma di buki
 D Tur ta korekto

BIJLAGE 5: Toets tekstbegrip Papiamentu

PUSHI

Leon di Afrika, tiger di Asia, puma di Merka ... E animalnan di presa grandi aki ta parse mashá e pushi ku nos konosé komo animal doméstiko, 1 nan ta muchu mas grandi. 2 bo mira un pushi slùip den kurá, bo ta rekonosé e manera di komportá di su primunan den naturalesa. 3 ku e lanta for di soño mèrdia e ta rèk su kurpa 4 diripiente e ta ranka bai. Su reakshonnan ta inesperá. 5 bo tenta un pushi, hopi be na un manera masha eksaherá e ta bira lembe su skouder.

Un leon yòn por reakshoná meskos, 6 un leon ku mas forza hòrta su presa!

Tipo di pushinan salvahe, 7 leopardo, no ta kai na bista meimei di palunan, 8 nan tin kueru pintá.

Kueru di pantera pretu 9 ta pintá, 10 hopi be no ta parse asina. Tipo di animal ku ta famia di pushi, nos ta yama felino. Felinonan por mata otro animal 11 ta dos bia mas grandi ku nan mes.

12 nan ta mashá fleksibel nan por lanta bula masha rápido. Ku nan rabu nan por balansá 13 nan bulada.

Si su rabu ta zoya di un banda pa otro 14 e ta alerta. Ke men ku e ta kla pa reakshoná. Si e ta move di ariba pa abou, tene kuidou 15 e ta ataká. 16 bo por mira na e moveshonnan di su rabu ta den ki estado di ánimo e animal ta.

E kabeinan di mustashi 17 felinonan tin, ta sumamente sensibel. 18 nan ta yag den mondi e kabeinan di nan mustashi ta avisá nan.

1 i/òf/maske

2 pasobra/ora/ounke

3 promé/ounke/despues

4 esei ke men/pero/i

5 promé/miéntas/ora

6 ora/di moda ku/te ora

7 sin/ke men/manera

8 komo/ounke/di moda ku

9 asina/tambe/ku

10 maske/òf/ke men

11 òf/i/ku

12 despues ku/pasobra/ounke

13 durante/promé ku/despues di

14 e ora ei/òf/aworó

15 pasobra/i/pero

16 por ta/asina/nunka

17 komo/sigun/ku

18 ounke/promé/ora

<u>19</u> evitá pasashinan pèrtá nan ta preveni ku takinan ta krak <u>20</u> spanta nan presa Felinonan por saka nan uñanan òf hala nan aden	19 sin/dor di/aparte di 20 pero/despues/i
<u>21</u> nan ke <u>22</u> nan no ta gasta i nan ta keda skèrpi	21 pasobra/ounke/ora 22 asina/por ta/despues
Den nan orea nan tin kabei <u>23</u> nan por sinti direkshon di bientu kuné <u>24</u> nan por mira masha bon	23 si/ora/ku 24 esei/tambe/tampoko
Distansha ta algu ku nan por kalkulá eksaktamente, <u>25</u> nan wowonan ta na parti dilanti di nan kabes, <u>26</u> ku hende i makaku Den sukú nan por mira bon <u>27</u> tras di nan wowo nan tin un parti ku ta refleha lus	25 miéntas/pasobra/ora 26 meskos/ni/hasta 27 ounke/pasobra/mientras
<u>28</u> ku nochí sera, leonnan ta salí for di mondi Nan ta probecha di suku <u>29</u> ataká animalnan Pa esei den dia <u>30</u> ta hasi muchu kalor	28 te ora/igual/ora 29 prome/dor di/pa 30 nunca/mayoria bia/tampoko

BIJLAGE 6: Toets functionele geletterdheid Papiamentu

Prueba di lesamentu diario

E prueba aki ta konsistí di 6 tarea. Lesa e preguntanan bon i skohe e mihó kontesta. Marka un krus den e hòki ku e lèter korekto riba e formulario pa kontestá.

Un ehèmpel

Formulario pa kontestá

Prueba pa lesamentu diario

Marka un krus den e hòki korekto

	A	B	C	D
1.				
2.				
3.				
4.				

	A	B	C	D
26.				
27.				
28.				
29.				

Hopí éksito!



Tarea number 1: Un karta

Aki riba bo ta mira dos banda di un envèlòp. Wak bon. Lesa e preguntanan ku atenshon i skohe e mihó kontesta.

1. Esun ku a skibi e karta aki ta
 - A Otmar Zaandam
 - B Señor Palm
 - C Nadine Flores
 - D Nadine Oduber
2. E karta aki ta bai
 - A Antias Hulandes
 - B Kòrsou
 - C Aruba
 - D Kaya Shon Dodo Palm
3. For di kua siudat a manda e karta aki?
 - A Kòrsou A.H.
 - B Willemstad
 - C Oranjestad
 - D Zaandam
4. E karta aki ta bai ku
 - A barku
 - B avion
 - C bus
 - D E kontesta korekto no ta menshoná
5. Riba kua fecha a manda e karta aki?
 - A 2-2-93
 - B 21 di mei 1993
 - C 12-5-1993
 - D E kontesta korekto no ta menshoná
6. Ta kuantu ta kosta pa manda e karta?
 - A f 1,93
 - B f 1,40
 - C 80 sèn
 - D E kontesta korekto no ta menshoná

TELECURAÇÃO**DJABIERNE**

17 00 Ora pa mucha,
 17 50 AGHUSA ku Leo Flondas,
 17 30 Wonder Struck;
 18 00 Mira i Skucha,
 18 30 Informe Deportivo ku Hector Rosario,
 18 45 Notisia na Hulandes,
 18 57 Tempu pa Dios,
 19 00 Show di Job,
 20 00 Telenotisia,
 20 30 Telenovela: 'Fiera Radical',
 21 00 Modísima: 'modeshow Boutique Kiki i Kiki's',
 21 30 Variedad Musical;
 22 00 Wega di Number Kòrsou,
 22 07 Science & Technology;
 22 35 Resúmen Telenotisia,
 22 40 Late Movie 'Grandslam';
 24 30 Klousura.

HBO**DJABIERNE**

17.00 The Baby-Sitters Club
 17 30 Movie 'Unfaithfully Yours' (1984, Dudley Moore/Natasja Kinski)
 19 15 Movie 'The Neverending Story II The Next Chapter' (1990, Jonathan Brads/Alexanders Johnes)
 21 00 Movie 'The Adventures of Ford Fairlane' (1990, Andrew Dice Clay/Priscilla Presley)
 23 00 Movie 'Harlem Nights' (1989, Eddie Murphy/Richard Pryor)
 01 00 Kids in the Hall
 01 30 Tales from the Crypt
 02 05 Movie 'Satan's Princess' (1990, Robert Fostner/Lydie Denier)
 03 35 Inside the NFL
 04.35 Movie. 'Less than Zero' (1987, Andrew McCarthy/Robert Downey Jr.)
 06 15 Sinbad: Brain Damaged.

TBS**DJABIERNE**

16.05 Tom and Jerry's Funhouse
 17 35 Brady Bunch
 18 05 Happy Days
 18.35 Good Times
 19 05 Beverly Hillbillies
 19 35 Andy Griffith
 20 05 Too Close to Comfort
 21 35 Sanford & Son
 21 05 Movie 'King of Kings' (1961, Jeffrey Hunter/Siobhan McKenna)
 24 35 Movie 'Scavenger Hunt' (1979, Richard Benjamin)
 03 05 Movie 'Fast Break' (1979, Gabriel Kaplan)
 05 20 Night Tracks
 06.30 Hogan's Heroes

**Tarea number 2: Programashon di televishon**

Akinba bo ta mira un lista ku programanan di televishon.

Wak bon. Lesa e preguntanan ku atenshon i skohe e mihó kontesta.

7. Di kua emisoranan ta trata aki?
 - A Telecuracao, TBS i CBS
 - B TBS, HBO i Telecuracao
 - C CBS, HBO i NBC
 - D E kontesta korekto no ta mensioná
8. Na kua emisora i kuant'or tin notisia na papiamentu?
 - A Telecuracao 22 07 or
 - B Telecuracao 20 00 or
 - C TBS 06.37 or
 - D Venevision 16 00 or
9. E pelikula *Happy days*
 - A ta bini despues di *Telenotisia*
 - B ta e promé programa riba djabièrnè
 - C ta pasa na Telecuracao riba djabièrnè
 - D ta pasa parti di mainta
10. Kua di e emisoranan ta sigui transmití hinter anochi?
 - A TBS i Telecuracao
 - B TBS i HBO
 - C HBO i Telecuracao
 - D Ningun di e tres emisoranan
11. Na kua dos emisora tin un programa ta kuminsá eksaktamente nueb'or?
 - A HBO i TBS
 - B TBS i Telecuracao
 - C HBO i Telecuracao
 - D Telecuracao i TBS
12. Na kua emisora bo por wak un resúmen di notisia 22.35 or?
 - A HBO
 - B TBS
 - C Telecuracao
 - D HBO i TBS

ULTIMO

10 Aña

NOTICIA

Fis.0,75 pa ehemplar
Na Hulanda
Hfl.2,50 pa ehemplar

E KORANT FAVORITO DI PUEBLO

DJAWEPS 22 DI APRIL 1993

Pa deliberashon tokante situashon na pais bisina

Aristide ku presidente Venezolano na Santo Domingo

CARACAS- Hontu ku presidente Venezolano Carlos Andres Perez presidente Haitiano elekto pero eksiliá Jean Bertrand Aristide awe mainta (djasabra) a sali pa Repùblika Dominikano. Na Santo Domingo lo analisá e situashon aktual na e pais bisina. Aristide a regresá djaweps di un bishita di seis dia na Europa kaminda entre otro e tabata hùspet di gobièr

nu Franses i di Bélgika pero tambe di konseho Mundial di Iglesianan na Ginebra. Segun Aristide tin di apliká tur medio pa kompletá e embargo kontra Haiti. Si esaki sosodé ora ei dlanan di e gobièrnu aktual i lideman di ehèrsito ta kontá Asina Aristide ta opiná.

Esaki resientemente a lansa kritika amargo riba Repùblika Dominikano, sobre todo tambe pasobra e pais aki ta trata obreronan Haitiano malu. Tampoko e lo no a entrevení ora eksiliadonan Haitiano a hasi e asalto kontra Aristide posibel ku plaka Por lo demas tambe tabata remarkabel resientemente e yamada di e presidente ansiano

konanú nba pag 16

Studiante rabiá na EU ta mata kompanianan

IOWA CITY - Djabièrnè un estudiante nba campus di universidat di Iowa na Estádos Unidos ta kuater

Robo di siglo na Colombia:

Tùnel ingenioso ta yega na departamento di seif banko

BOGOTÁ - Ladronnan pa medio di un tùnel na kua sigur un luna nan a traha na dje a logra asaltá un banko Colombiano den kurason di kapital Bogotá. Nan a bai ku miónes di florin na hoy a plaka di papel for di seifnan, asina polis a publiká djamars.

Empleadonan di e banko Agrikola a deskubri "e robo di siglo" ora despues di un fakansí kòrtiku di tres dia en konekshon ku Tur Santu i Tur Defuntu nan a regresá nan trabou. E ladronnan a koba un tùnel di djesinku meter for di un bar den besindano i a lubra pasa dor di un muraya di heru pa haña pasashu pa un sótano kaminda e hoyanan i plaka tabata wardá den seifnan privá

E banko agrikola ta un instituto di gobièrnu. Na e banko aki entre otro esmeraldanan ku ta eksplotá na Colombia ta keda wardá. Entre otro e propietario di hoy a for di tempu kolonial spaño a keda perhudiká.

Tarea number 3: Korant

Akiriba bo ta mira un pida di e página dilanti di un korant. Wak bon. Lesa e preguntanan ku atenshon i skohe e mihó kontesta.

13. Kon yama e korant aki?

- A Notisiero Diario
- B Korant Favorito
- C Notisia pa Pueblo
- D Ultimo Noticia

14. Di ki fecha e korant aki ta?

- A 22 di mei
- B 25-7-'93
- C 22-4-1993
- D 7 di mei 1993

15. Kuantu aña e korant aki tin ta sali kaba?

- A 50 aña
- B 10 aña
- C 257 aña
- D Esei no ta pará nba e página aki

Les a artikulo 'Aristide i presidente Venezolano na Santo Domingo'.

16. Jean Bertrand Aristide tabata presidente di

- A Santo Domingo
- B Haiti
- C Venezuela
- D Fransia

17. E tema mas importante di e artikulo ta ku

- A Aristide a keda deportá
- B Carlos Andres Perez ta na Sto Domingo
- C Aristide a bai Sto. Domingo pa kòmbersá
- D e presidente a bishitá Europa

18. E artikulo aki ta sigui riba

- A pag 7
- B página 41
- C blachi 24
- D e kontesta korekto no ta mensioná


Lesa e artikulo: 'Robo di siglo na Colombia'.

19. E ladronnan a
 A okupá e banko un luna largu
 B koba un túnel di un bar pa e banko
 C roba un bar den besindario
 D hùr un self seka Banko Agrikola
20. E botín di e ladronnan tabata konsistí di
 A miónes di florin i hoyá
 B esmeralda i hoyá
 C sèn i plaka di papel
 D djesinku milyon florin

Tarea number 4: Un formulario

Wak e formulario akibou bon. Lesa e preguntanan ku atenshon i skohe e mihó kontesta.

Petishon Kuenta Hubení M&CB

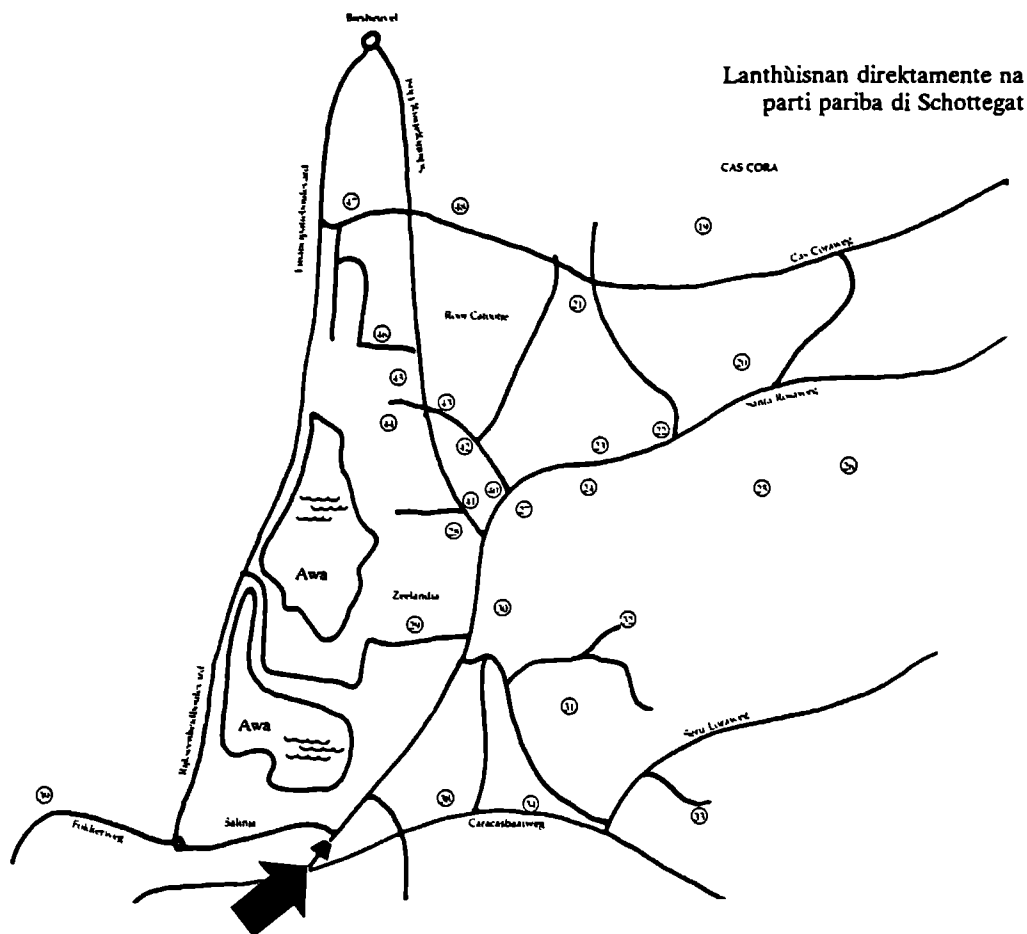
 **MADURO & CURIEL'S BANK N.V.**

Nòmber: *Merzelina*
 Inisialnan: *H/M.* *muchu hòmber/mucha muhé*
 Nòmber di kariño: *Helen*
 Fecha di nasimentu: *20 di December 1900*
 Nòmber di mayornan/tutor: *Merzelina*
 Inisialnan: *M. C.* *m/c*
 Adres: *Kaya Manguna*
 Lugá: *Willemstad*
 Telefòn: *321123*
 Firmantenan ke habri un Kuenta Hubení na M&CB

Lugá: *Willemstad* Fecha: *20 a mei 1993*
 Bo nòmber/firma akinan: *Merzelina* Firma di tur dos mayor òf tutor akinan: *[Signature]*

Entregá na òf manda pa Banko M&C

21. E formulario aki bo ta uza pa
 A bira mlembro di Asosiasion Hubení
 B habri un kuenta na banko
 C laga sa ku bo a kambia kas
 D habri un kuenta pa bo mayornan
22. Kuantu aña e sòlitante tin?
 A mas ku 17
 B nèt 19
 C 11 aña
 D e kontesta korekto no ta menshoná
23. Pa habri un kuenta na banko M&C bo tin di
 A yama banko M&C na telefòn
 B papia ku direktor di e banko mes
 C manda e formulario aki pa e banko
 D lanta sèn na banko promé
24. Unda e sòlitante ta firma?
 A na man robes partí abou
 B na man drechi partí abou
 C tras di e palabra: 'Nòmber'
 D e sòlitante no ta firma
25. Kua ta nòmber di kariño di e sòlitante?
 A Merce
 B H.M.
 C Helen
 D e kontesta korekto no ta menshoná
26. E formulario aki por
 A entregá na tur banko
 B uza solamente pa M&CB
 C uza tambe pa un kuenta di giro
 D manda pa diferente banko



Tarea number 5: Un mapa

Akiriba bo ta weta un mapa kaminda tin algun lanthùis na Kòrsou pará. Wak bon. Lesa e preguntanan ku atenshon i skohe e mihó kontesta.

27. Unda tur e lanthùisnan aki ta situá?
 - A Na entrada di haf
 - B Pariba di Schottegat
 - C Pegá ku St. Annabaai
 - D Pabou di Willemstad
28. Buska e flecha riba e mapa. Djeinan bo ta bai lanthùis Groot Davelaar. Kue e di tres kaya na bo man robes. Na man robes bo ta mira e Lanthùis. Su number riba e mapa ta
 - A number 28
 - B number 41
 - C number 38
 - D number 29
29. Si bo ke pasa kantu di awa bo tin di pasa riba
 - A Cas Coraweg
 - B Rijkseenheidsboulevard
 - C Caracasbaaiweg
 - D Seru Loraweg
30. Bo tin di bai Lanthùis Rool Catootje. Kuminsá na e flecha. Na e di tres kaya na man robes bo ta dreña. Den e promé kaya na man drechi bo ta mira e lanthùis mesora na man robes. Su number riba mapa ta
 - A number 43
 - B number 42
 - C number 28
 - D number 24

OKO TA UN PAL'I GAI



Leo Regals

Ilustrashon di Wop Sijsma

© Copyright 1980 Leo Regals
Dibuho pa Wop Sijsma
ISBN 90 6435 001 9

Propiedad literario: no por reproduci ningun
parti dje buki aki sin permiso dje editor.
Imprenta: REPRO N.V.

Tarea number 6: Un buki

Akiriba bo ta weta e promé páglnanan di un buki.

Wak bon. Lesa e preguntanan ku atenshon i skohe e mihó kontesta.

- | | |
|---|---|
| <p>31. Kon yama e buki?
 A Koko ta un pal'i gai
 B Leo Regals
 C Propiedad literario
 D Repro</p> | <p>33. E buki aki ta trata di
 A un tremendo gai
 B galiñanan sintá riba palu
 C un gai ku gusta koko
 D un pal'i koko i un gai</p> |
| <p>32. Ken a skibi e buki aki?
 A Wop Sijsma
 B Editor
 C Repro
 D Leo Regals</p> | <p>34. E buki aki a keda publiká na
 A 1977
 B 1980
 C 1964
 D 1990</p> |

Fin di e prueba aki!

BIJLAGE 7: Toets functionele geletterdheid Nederlands

Toets dagelijks lezen

Deze toets bestaat uit 6 opdrachten. Lees de vragen eerst nauwkeurig en kies het beste antwoord. Zet een kruisje bij de juiste letter in het hokje op je antwoordblad.

Een voorbeeld

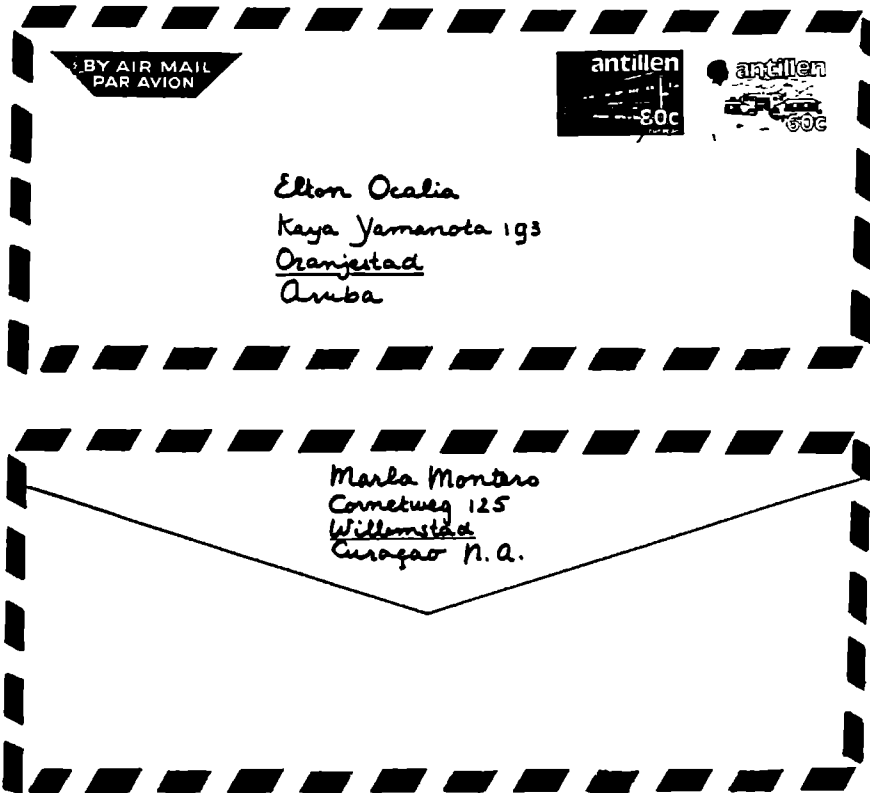
Antwoordblad Toets dagelijks lezen

Teken een kruisje in het juiste hokje

	A	B	C	D
1.				
2.				
3.				
4.				

	A	B	C	D
26.				
27.				
28.				
29.				

Veel Succes!

**pdracht 1: Een brief**

ierboven zie je de twee kanten van een envelop. Bekijk die goed. Lees de vragen nauwkeurig en kies het este antwoord.

Deze brief is geschreven door

- A Marla Ocala
- B Mijnheer Cornet
- C Elton Ocala
- D Marla Montero

Deze brief gaat naar

- A de Antillen
- B Aruba
- C Curaçao
- D de Cornetweg 125

Uit welke stad wordt deze brief verstuurd?

- A Curaçao N.A.
- B Willemstad
- C Oranjestad
- D Yamanota

4. Deze brief gaat met

- A de boot
- B het vliegtuig
- C de bus
- D het goede antwoord staat er niet bij

5. Op welke datum wordt deze brief verstuurd?

- A 2-2-93
- B 21 mei 1993
- C 12-5-1993
- D het goede antwoord staat er niet bij

6. Wat kost het om deze brief te versturen?

- A f 1,93
- B f 1,40
- C 80 cent
- D het goede antwoord staat er niet bij

HBO**DONDERDAG**

17 00 Movie 'Defense Play' (1988, David Oliver/Susan Uraitti)
 18 30 Contract for Life The S.A.D.D. Story
 1930 Movie 'Young Einstein' (1989, Yahoo Serious/Odile Le Clezio)
 21 00 Countdown to Holyfield-Tyson
 21 30 Movie 'Ghost' (1990, Patrick Swayze/Demi Moore)
 24 00 Inside the NFL
 01 00 Sessions
 01 30 Richard Dreyfuss Making of Prisoner of Honor
 02 00 Movie 'Modern Love' (1990, Robby Benson/Karla De Vito)
 03 55 Movie 'Body Chemistry' (1990, Marc Singer/Lisa Pescia)
 05 30 Movie 'Instant Karma' (1990, Ceraig Sheffer/David Cassidy)

TBS**DONDERDAG**

16 05 Tom and Jerry's Funhouse
 17 35 Brady Bunch
 18 05 Happy Days
 18 35 Good Times
 19 05 Too close for Comfort
 19 35 Andy Griffith
 20 05 Beverly Hillsbillies
 20 35 Sanford & Son
 21 05 Movie 'House of Dark Shadows' (1970, Jonathan Frid/Joan Bennett)
 23 05 Movie 'Night of Dark Shadows' (1971, David Selby/Lara Parker)
 01 05 Movie 'Love at First Bite' (1979, George Hamilton)
 03 05 Movie 'The fearless Vampire Killers' (1967, Jack MacGowan)
 05 20 Three Stooges
 05 35 Hogan's Heroes
 06 05 Gomer Pyle
 06 35 CNN Headline News

TELECURACAO**DONDERDAG**

17 00 Ora pa Mucha,
 18 00 E Man Drechi di Dios,
 18 15 Agedres na Plaka Chiki met Omallo Merien,
 18 30 Informe Deportivo met Hector Rosario,
 18 45 Nieuws in het Nederlands
 18 57 Tempu pa Dios,
 19 00 Rikesa Universal met Mavis Albertina,
 20 00 Telenotsia
 20 30 Telenovela 'Fiera Radical',
 21 00 Desirée's Banquet met Desirée Leito Kakiña moderno',
 21 30 Special Curinta,
 22 00 Wega di Number Kòrsou,
 22 07 Science & Technology,
 22 35 Samenvatting Telenotsia,
 22 40 Special Monster Madness',
 23 30 Slurting
 (wijzigingen voorbehouden)

**Opdracht 2: Een programma-overzicht**

Hierboven zie je een overzicht van televisieprogramma's

Bekijk dat goed. Lees de vragen nauwkeurig en kies het beste antwoord

7. Over welke televisiestations gaat het hier?
 - A Telecuracao, TBS en CBS
 - B TBS, HBO en Telecuracao
 - C CBS, HBO en NBC
 - D Het goede antwoord staat er niet bij
8. Op welk station en hoe laat komt het nieuws in het Nederlands?
 - A Telecuracao 18 57 uur
 - B Telecuracao 18 45 uur
 - C TBS 06 35 uur
 - D Venevision 12 00 uur
9. De film *Tom and Jerry's Funhouse*
 - A komt na *Telenotsia*
 - B is het eerste programma op donderdag
 - C komt op Telecuracao op donderdag
 - D is 's morgens te zien
10. Welke stations blijven de hele nacht uitzenden?
 - A TBS en Telecuracao
 - B TBS en HBO
 - C HBO en Telecuracao
 - D Geen van de drie stations
11. Op welke twee stations begint er precies om negen uur een programma?
 - A HBO en TBS
 - B TBS en Telecuracao
 - C HBO en Telecuracao
 - D Telecuracao en TBS
12. Op welke zender kun je om 22 35 een samenvatting van het nieuws zien?
 - A HBO
 - B TBS
 - C Telecuracao
 - D HBO en TBS



108STE JAARGANG — NO.: 257 WOENSDAG 6 NOVEMBER 1992

AIGOE

Voor overleg over situatie in nabuurland

Aristide met Venezolaanse president in Santo Domingo

CARACAS- Samen met de Venezolaanse president Carlos Andres Perez is de gekozen maar verbannen Haitiaanse president Jean Bertrand Aristide vanmorgen (zaterdag) naar de Dominicaanse Republiek vertrokken. In Santo Domingo wordt de huidige situatie in het nabuurland geanalyseerd.

Aristide keerde donderdag terug van een zesdaags bezoek aan Europa waar hij onder meer de gast was

van de Franse en Belgische regering maar ook van de Wereldraad van Kerken in Genève. Volgens Aristide moet alles aangewend worden om het handelsembargo tegen Haïti compleet te maken. Gebeurt dit dan zijn de dagen geteld van de huidige regering en de legerleiding. Zo meent Aristide.

Deze heeft onlangs bittere kritiek geleverd op de Dominicaanse Republiek, vooral ook omdat dit land de Haitiaanse gastarbeiders slecht behandelt. Ook zou het niet ingegrepen hebben toen Haitiaanse ballingen de coup tegen Aristide met geld mogelijk maakten. Overigens was ook opmerkelijk onlangs de oproep van de bejaarde

Vervolg op pag. 14

Kraak van de eeuw in Colombia: Ingenieuze tunnel reikt naar kluizen-afdeling bank

BOGOTA - Inbrekers hebben via een tunnel waaraan ze zeker een maand hadden gewerkt, hun slag kunnen slaan in een Colombiaanse bank in het hart van de hoofdstad Bogota. Ze hebben voor miljoenen goudens aan juwelen en bankbiljetten uit kluizen meegenomen, zo heeft de politie dinsdag bekend gemaakt.

Medewerkers van de Agrarische bank ontdekten "de roef van de eeuw" toen ze na een korte vakantie van drie dagen in verband met Allerheiligen en Allerzielen terugkeerden op hun werk. De dieven hadden een vijftien meter lange tunnel gegraven vanuit een nabijgelegen café en waren door een stalen muur gebroken om toegang te krijgen tot een kelder waar de juwelen en het geld in privé-kluizen waren ondergebracht.

De Agrarische bank is een staatsinstelling. Bij deze bank worden onder meer de smaragden ondergebracht welke in Colombia gewonnen worden. Onder meer is de eigenaar gedupeerd van sieraden uit de Spaanse koloniale

Boze student in VS doodt mede-studenten

IOWA CITY - Een student heeft vrijdag op de campus van de universiteit van Iowa in de Verenigde

dracht 3: De krant

■boven zie een stuk van de voorpagina van een krant. Bekijk die goed. Lees de vragen nauwkeurig en s het beste antwoord.

Hoe heet deze krant?

- A Amigoe dagblad
- B Domingo
- C Amigoe
- D Mi Amigoe

Van welke datum is deze krant?

- A 6 december
- B 25-7-'92
- C 6-11-1992
- D 25 juli 1992

Hoeveel jaar komt deze krant al uit?

- A 50 jaar
- B 108 jaar
- C 257 jaar
- D Dat staat niet op deze pagina

Lees het artikel: 'Aristide met Venezolaanse president in Santo Domingo'.

16. Jean Bertrand Aristide was de president van
 - A Santo Domingo
 - B Haïti
 - C Venezuela
 - D Frankrijk
17. Het belangrijkste onderwerp van het artikel is dat
 - A Aristide verbannen is
 - B Carlos Andres Perez in Sto. Domingo is
 - C Aristide voor bespreking in Sto Domingo is
 - D de president Europa heeft bezocht
18. Dit artikel gaat door op
 - A pag. 7
 - B pagina 41
 - C bladzijde 24
 - D het goede antwoord staat er niet bij


Lees het artikel: 'Kraak van de eeuw in Colombia'.

19. De dieven hebben een
 A maand lang de bank bezet
 B tunnel gegraven van een café naar de bank
 C nabijgelegen café beroofd
 D kluis gehuurd bij de Agrarische Bank
20. De buit van de dieven bestond uit
 A miljoenen guldens en juwelen
 B smaragden en juwelen
 C geld en bankbiljetten
 D vijftien miljoen gulden

Opdracht 4: Een formulier

Bekijk het formulier hieronder goed. Lees de vragen nauwkeurig en kies het beste antwoord.

Aanvraag ABN-AMRO JongerenRekening

 **ABN-AMRO Bank**

Naam: Danielon
 Voorletters: M. C.
 Roepnaam: Marcel
 Geboortedatum: 13 november 1980
 Naam ouders/voogd: Danielon
 Voorletters: R. E.
 Adres: Bogotaweg 192 a
 Plaats: Willemstad
 Telefoon: 321543
 Ondergetekenden willen bij de ABN-AMRO een JongerenRekening openen.

Plaats: Willemstad
 Hier je naam/handtekening

Datum: 20 mei 1993
 Hier de handtekening van beide ouders of voogd:

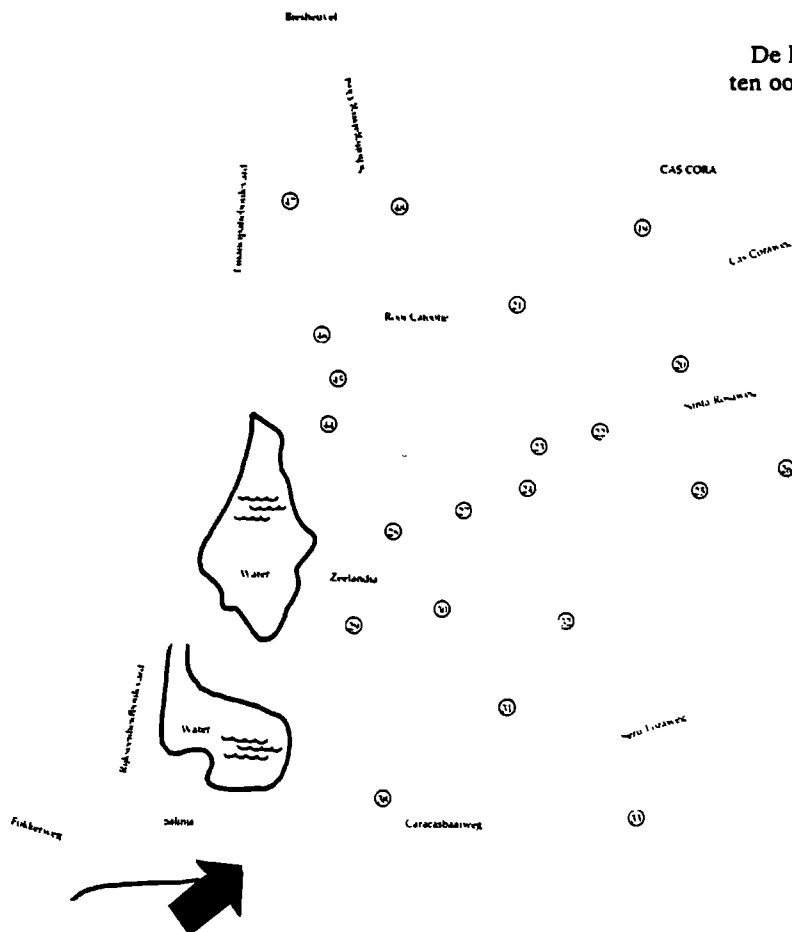
M.C. Danielon

[Handtekening]

Afgeven bij of opsturen naar de ABN-AMRO Bank

21. Dit formulier gebruik je om
 A lid te worden van de Jongerenvereniging
 B een rekening te openen bij de bank
 C te laten weten dat je verhuist bent
 D voor je ouders een rekening te openen
22. Hoe oud is de aanvrager?
 A ouder dan 17
 B pas 19
 C 11 jaar
 D het goede antwoord staat er niet bij
23. Om bij de ABN-AMRO een rekening aan te vragen moet je
 A de ABN-AMRO-bank opbellen
 B de directeur van de ABN zelf spreken
 C dit formulier opsturen naar de ABN-bank
 D eerst bij de ABN-bank geld opnemen
24. Waar ondertekent de aanvrager?
 A links onderaan
 B rechts onderaan
 C achter het woord: 'Naam'.
 D de aanvrager ondertekent niet
25. Wat is de roepnaam van de aanvrager?
 A Danielle
 B M.C.
 C Marcel
 D het goede antwoord staat er niet bij
26. Dit formulier kan je
 A bij alle banken afgeven
 B alleen voor de ABN gebruiken
 C ook gebruiken voor een girorekening
 D aan verschillende banken opsturen

De landhuizen onmiddellijk
ten oosten van het Schottegat



Opdracht 5: Een plattegrond

Hierboven zie je een kaart waarop enkele landhuizen op Curaçao staan.
Bekijk die goed. Lees de vragen nauwkeurig en kies het beste antwoord.

27. Waar liggen al deze landhuizen?
 - A bij de haveningang
 - B ten oosten van het Schottegat
 - C bij de St. Annabaai
 - D ten zuiden van Willemstad
28. Zoek de pijl op de kaart. Vandaar uit ga je naar landhuis *Zeelandia*. Neem de tweede weg links. Landhuis *Zeelandia* is op de kaart
 - A nummer 28
 - B nummer 41
 - C nummer 38
 - D nummer 29
29. Als je langs het water wil, moet je over
 - A de Cas Coraweg
 - B de Santa Rosaweg
 - C de Caracasbaaiweg
 - D de Rijkseerheidboulevard
30. Je moet naar Landhuis *Suikertuintje*. Begin bij de pijl. Bij de vierde weg aan je linkerhand sla je af. Het tweede landhuis aan je linkerhand is *Suikertuintje*. Op de kaart is dat
 - A nummer 40
 - B nummer 42
 - C nummer 28
 - D nummer 24



ILLUSTRATIES DOOR DICK DE WILDE

• Uitgeverij Leopold 1977

Illustraties en omslagontwerp door Dick de Wilde

Voor België: C. de Vries-Brouwer - PVBA/Antwerpen
932591/ISBN 90 258 3259 8

eerder verschenen als schooluitgave met titel:
Geen mens is van een ander

Opdracht 6: Een leesboek

Hierboven zie je de eerste bladzijden uit een boek staan.

Bekijk die goed. Lees de vragen nauwkeurig en kies het beste antwoord.

- | | |
|--|---|
| <p>31. Hoe heet dit boek?</p> <p>A Mens te koop</p> <p>B Miep Diekmann</p> <p>C Geen mens is van een ander</p> <p>D Leopold</p> | <p>33. Dit boek gaat over</p> <p>A de verkoop van slaven</p> <p>B de oorlog in Spanje</p> <p>C de rellen van mei 1969 op Curaçao</p> <p>D het leven in Suriname na 1980</p> |
| <p>32. Wie heeft het boek geschreven?</p> <p>A Dick de Wilde</p> <p>B C. de Vries-Brouwers</p> <p>C Leopold</p> <p>D Miep Diekmann</p> | <p>34. Dit boek is uitgegeven in</p> <p>A 1977</p> <p>B 1959</p> <p>C 1875</p> <p>D 1985</p> |

Einde van deze toets!

BIJLAGE 8: Vragenlijst taalattitude

Vragenlijst voor de leerlingen

Naam

Nummer

Bij de volgende vragen betekent het cijfer 1 weinig en het cijfer 5 veel. Schrijf het aantal punten dat je wilt geven op in het hokje onder de naam van de juiste taal.

Talen	Pap	Ned	Eng	Spa	Andere
1 Ik ben goed in					
2 Het leukst vind ik de lessen					
3 De taal die ik het liefst zou leren is					
4 Ik krijg niet graag een beurt in de les					
5 Ik kijk het liefst naar films in het					
6 Ik lees graag verhalen in het					
7 Ik luister het liefst naar liedjes in het					
8 Ik zou graag brieven schrijven in het					
9 De taal die het mooist klinkt is het					
10 De taal waarna ik vlot wil leren praten is					

BIJLAGE 9: Vragenlijst sociolinguïstische vaardigheden

Sociolinguïstische vaardigheden (in te vullen door de klasseleerkracht)

Naam

Nummer

De volgende 10 beweringen hebben betrekking op het gedrag van het kind. Er staan steeds twee uitspraken die een tegenstelling vormen.

Naarmate een leerling meer door een uitspraak wordt getypeerd, omcirkelt u een hoger cijfer. U kunt steeds kiezen tussen de gradaties: zwak getypeerd (= 1) en sterk getypeerd (= 2). Per bewering kunt u slechts een cijfer omcirkelen. Als u echt niet kunt besluiten door welke uitspraak een kind het best wordt getypeerd, omcirkelt u het liggend streepje.

1	vertelt vrij uit wat het denkt en voelt	2	1 - 1 2	houdt gevoelens bij het spreken voor zich
2	reageert niet als andere kinderen om hulp vragen	2	1 - 1 2	geeft andere kinderen hulp wanneer ze iets niet begrijpen
3	spreekt tegen volwassenen op een andere manier als tegen vriendjes	2	1 - 1 2	hanteert tegen volwassenen en vriendjes hetzelfde taalgebruik
4	laat zich duidelijk zien tijdens het spreken (geen hand voor de mond, teruggetrokken houding, enz.)	2	1 - 1 2	maakt zich klein tijdens het spreken, houdt hand voor de mond
5	maakt geen gebruik van klemtoon om nadruk te geven	2	1 - 1 2	probeert met klemtoongebruik zijn bedoelingen kracht bij te zetten
6	is niet in staat zelfstandig een nieuw onderwerp aan te snijden	2	1 - 1 2	snijdt gemakkelijk een nieuw onderwerp aan
7	maakt geen gebruik van gebaren om zijn bedoelingen te verduidelijken	2	1 - 1 2	kan met handen en voeten spreken
8	weet alleen met het lichaam al een verhaal uit te beelden	2	1 - 1 2	is met lichaam niet expressief
9	staat open voor correcties	2	1 - 1 2	vermijdt spreken uit angst voor correcties
10	is niet bang bij het spreken vormfouten te maken	2	1 - 1 2	probeert krampachtig vormfouten te voorkomen

BIJLAGE 10: Vragenlijst leesgedrag en vrijetijdsbesteding

Vragenlijst over boeken lezen

Naam:..... nummer:

- a. In welke wijk woon je?
 b. Is bij jou in de buurt een bibliotheek waar je zelf naartoe kunt? ja/nee
 c. Komt bij jullie de bibliobus langs? ja/nee

1. Met welke personen woon je samen in huis?

- (1) vader
 (2) moeder
 (3) broer(s), aantal
 (4) zus(sen), aantal
 (5) grootvader
 (6) grootmoeder
 (7) tante
 (8) anderen

Er zijn meer antwoorden mogelijk !!

2. Wie van hen werkt er? (kruisje achter zetten) Wat voor werk doen ze?

- (1) vader ...
 (2) moeder ...
 (3) broer(s) ...
 (4) zus(sen) ...
 (5) grootvader ...
 (6) grootmoeder ...
 (7) tante/oom ...
 (8)

Meerdere antwoorden zijn mogelijk !!!

3. Geef met een kruisje in een hokje aan welke taal je dagelijks spreekt met je huisgenoten en anderen

	Pap	Ned	Eng	Spa	ander
(1) tegen vader					
(2) tegen moeder					
(3) tegen broer(s)					
(4) tegen zus(sen)					
(5) tegen grootvader					
(6) tegen grootmoeder					
(7) tegen tante/oom					
(8) vrienden					

4. Welke leuke dingen doe je in je vrije tijd. Geef dat aan met een cijfer (1 betekent niet vaak en 5 betekent heel vaak)

- (1) buiten spelen met vrienden 1..2..3..4..5
 (2) sporten 1..2..3..4..5
 (3) club of vereniging les (verkenner, padvinder, schaken, blokfluit enz) 1..2..3..4..5
 (4) met vrienden of familie een spelletje spelen 1..2..3..4..5
 (5) gezellig praten met vrienden of familie 1..2..3..4..5

- | | |
|---|---------------|
| (6) een boek lezen | 1..2..3..4..5 |
| (7) een tijdschrift lezen (namen.....) | 1..2..3..4..5 |
| (8) iets maken, knutselen | 1..2..3..4..5 |
| (9) naar de radio luisteren | 1..2..3..4..5 |
| (10) naar de televisie kijken | 1..2..3..4..5 |
| (11) naar videofilms kijken | 1..2..3..4..5 |
| (12) met 'games' spelen (nintendo, gameboy computer enz.) | 1..2..3..4..5 |
| (13) op bezoek gaan | 1..2..3..4..5 |
5. Wat is je hobby?
6. Door een cirkel om een cijfer achter de opmerkingen te tekenen geef je aan hoe je leest en hoe vaak iets gebeurt. 1 betekent heel weinig of nooit en 5 heel veel.
- | | |
|---|---------------|
| (1) de openbare bibliotheek op Scharloo | 1..2..3..4..5 |
| (2) de bibliobus | 1..2..3..4..5 |
| (3) de schoolbibliotheek | 1..2..3..4..5 |
| (4) lenen van vrienden en kennissen | 1..2..3..4..5 |
| (5) ik koop een boek of tijdschrift | 1..2..3..4..5 |
| (6) ik lees mijn boeken nog een keer | 1..2..3..4..5 |
| (7) ik heb nooit boeken om te lezen | 1..2..3..4..5 |
| (8) anders, nl. | 1..2..3..4..5 |
7. Wat voor soort boeken lees (leen) je het meest? (1 betekent weinig of nooit en 5 betekent veel of vaak)
- | | |
|---|---------------|
| (1) prentenboeken | 1..2..3..4..5 |
| (2) AA-boeken | 1..2..3..4..5 |
| (3) A-boeken | 1..2..3..4..5 |
| (4) B-boeken | 1..2..3..4..5 |
| (5) C-boeken | 1..2..3..4..5 |
| (6) makkelijk te lezen boeken | 1..2..3..4..5 |
| (7) stripboeken | 1..2..3..4..5 |
| (8) informatieve boeken voor de jeugd | 1..2..3..4..5 |
| (9) romans | 1..2..3..4..5 |
| (10) informatieve boeken voor volwassenen | 1..2..3..4..5 |
| (11) gedichten | 1..2..3..4..5 |
8. In welke taal zijn deze boeken meestal geschreven? (1 betekent nooit en 5 betekent bijna altijd)
- | | |
|------------------|---------------|
| (1) Papiamentu | 1..2..3..4..5 |
| (2) Nederlands | 1..2..3..4..5 |
| (3) Engels | 1..2..3..4..5 |
| (4) Spaans | 1..2..3..4..5 |
| (5) andere | 1..2..3..4..5 |
9. Lees je altijd alle geleende boeken helemaal uit? 1..2..3..4..5
10. Waarom lees je?
- | | |
|---|---------------|
| (1) Ik vind lezen leuk | 1..2..3..4..5 |
| (2) Ik houd van verhalen | 1..2..3..4..5 |
| (3) Ik wil graag veel weten | 1..2..3..4..5 |
| (4) Om beter te leren lezen | 1..2..3..4..5 |
| (5) Omdat het van school moet | 1..2..3..4..5 |
| (6) Omdat het van mijn ouders moet | 1..2..3..4..5 |
| (7) Mijn ouders lezen ook | 1..2..3..4..5 |
| (8) Omdat mijn vrienden / vriendinnen ook lezen | 1..2..3..4..5 |
| (9) Ik moet iemand anders voorlezen | 1..2..3..4..5 |
| (10) Anders | 1..2..3..4..5 |

11. Hoe lang lees je ongeveer per dag?
- (1) minder dan 1 uur
 - (2) 1 à 2 uur
 - (3) 2 à 3 uur
 - (4) meer dan 3 uur
12. Waar zoek je weleens naar informatie? (1 betekent bijna nooit 5 betekent heel vaak)
- (1) woordenboek 1..2..3..4..5
 - (2) atlas 1..2..3..4..5
 - (3) encyclopedie 1..2..3..4..5
 - (4) telefoonboek 1..2..3..4..5
 - (5) kaartenbak van de bibliotheek 1..2..3..4..5
 - (6) afdeling informatie van de bibliotheek of op school 1..2..3..4..5
 - (7) krant (televisieprogramma's, advertenties enz.) 1..2..3..4..5
 - (8) videotheek (films over sporten, hobby's enz.) 1..2..3..4..5
 - (9) via de telefoon 1..2..3..4..5
 - (10) via de computer 1..2..3..4..5
13. Wordt (werd) er thuis voorgelezen of verteld? 1..2..3..4..5
14. Praat je thuis weleens over de boeken die je leest? 1..2..3..4..5
15. Je kunt met een cijfer antwoord geven op de vraag (1 betekent bijna nooit en 5 betekent heel vaak).
- (1) Lezen de volwassenen bij jou thuis een krant in het Papiamentu? 1..2..3..4..5
 - (2) Lezen de volwassenen bij jou thuis een krant in het Nederlands? 1..2..3..4..5
 - (3) Lezen de volwassenen bij jou thuis een krant in een andere taal? 1..2..3..4..5
 - (4) Lezen de volwassenen bij jou thuis boeken in het Papiamentu? 1..2..3..4..5
 - (5) Lezen de volwassenen bij jou thuis boeken in het Nederlands? 1..2..3..4..5
 - (6) Lezen de volwassenen bij jou thuis boeken in een andere taal? 1..2..3..4..5
 - (7) Schrijf je weleens brieven in het Papiamentu? 1..2..3..4..5
 - (8) Schrijf je weleens brieven in het Nederlands? 1..2..3..4..5
 - (9) Schrijf je weleens brieven in een andere taal? 1..2..3..4..5
 - (10) Schrijven ze bij jou thuis weleens brieven in het Papiamentu? 1..2..3..4..5
 - (11) Schrijven ze bij jou thuis weleens brieven in het Nederlands? 1..2..3..4..5
 - (12) Schrijven ze bij jou thuis weleens brieven in een andere taal? 1..2..3..4..5
16. Hoeveel boeken hebben jullie ongeveer thuis? Je mag van iedereen thuis bij elkaar optellen.
- (1) niet meer dan 10 boeken
 - (2) tussen 10 en 25 boeken
 - (3) tussen 25 en 50 boeken
 - (4) meer dan vijftig boeken
17. Je kunt met een cijfer aangeven wat je ervan vindt. (1 betekent weinig en 5 betekent veel)
- (1) Ga je graag naar school? 1..2..3..4..5
 - (2) Vind je dat je nuttige dingen leert op school? 1..2..3..4..5
 - (3) Vind je het belangrijk om goede cijfers te halen? 1..2..3..4..5
 - (4) Vind je het op school moeilijk? 1..2..3..4..5
 - (5) Heb je veel zin om verder te leren? 1..2..3..4..5
 - (6) Vind je dat er op school genoeg mooie boeken zijn? 1..2..3..4..5
 - (7) Vind je dat ze je op school enthousiast maken om te lezen? 1..2..3..4..5

Einde van deze vragenlijst.

CURRICULUM VITAE

Ronald Severing werd in 1949 geboren te Willemstad. Na de HBS (1967) behaalde hij de akte van volledig bevoegd onderwijzer aan het Radulphus College (1970) op Curaçao. Hij deed vervolgens tussen 1972 en 1979 de zevenjarige opleiding Nederlandse taal- en letterkunde MO-A en MO-B aan de Katholieke Leergangen in Tilburg.

Na werkzaam te zijn geweest in het onderwijs op Curaçao keerde hij terug naar Nederland waar hij in 1991 het doctoraal examen Nederlands aan de Letterenfaculteit van de Katholieke Universiteit Nijmegen behaalde. In 1992 rondde hij de doctoraalstudie Taal en Minderheden af aan de Letterenfaculteit van de Katholieke Universiteit Brabant te Tilburg.

In zijn loopbaan is hij behalve in het basisonderwijs ook werkzaam geweest in het voortgezet onderwijs, het hoger beroepsonderwijs en het wetenschappelijk onderwijs, zowel in Nederland als op Curaçao. In de verschillende onderwijstypen was hij betrokken bij het management.

Met betrekking tot de Antilliaanse literatuur publiceerde hij over de auteurs Cola Debrot en Frank Martinus Arion. Tussen 1992 en 1996 is hij als gastonderzoeker verbonden geweest aan de Katholieke Universiteit Brabant, waar hij een samenwerkingsproject tussen de KUB en de schooladviesdienst Sedukal leidde over geletterdheid in het Papiamentu en Nederlands op Curaçao, waarover hij een dissertatie voorbereidde en waarover ook publikaties verschenen. Vanaf mei 1996 is hij bij het Directoraat voor Culturele en Educatieve Zaken op Curaçao aangesteld als onderwijsvernieuingsconsulent. In opdracht van de overheid bereidt hij de oprichting van een stichting voor taalplanning voor.

In *Geletterdheid en onderwijssucces op Curaçao* staat de verwerving van geletterdheid in het Papiamentu en het Nederlands bij kinderen op Curaçao centraal.

Gedurende enige jaren is een groep van tweehonderd kinderen in de bovenbouw van de basisschool en in het voortgezet onderwijs gevolgd, waarbij periodiek toetsen in de betrokken talen werden afgenomen en andere gegevens over de leerlingen en hun omgeving werden verzameld. Door bij de analyse van de data gebruik te maken van geavanceerde statistische technieken kon inzicht verkregen worden in de taalontwikkelingsprocessen en beïnvloedingspatronen. Die ontwikkelingen en relaties zijn in causale (LISREL)modellen weergegeven.

In deze studie wordt in eerste instantie nagegaan hoe de verwerving van schoolse en functionele geletterdheid in het Papiamentu en het Nederlands plaatsvindt. Eveneens wordt de wederzijdse invloed tijdens het tweetalige verwervingsproces van geletterdheid bepaald. Daarna wordt bekeken welke persoonlijke eigenschappen van de leerlingen en kenmerken van het gezin van invloed zijn op de ontwikkeling van geletterdheid in beide talen. Tenslotte wordt onderzocht hoe linguïstische factoren, zoals decoderen en begrijpend lezen in combinatie met leerling- en gezinskenmerken, het onderwijssucces van de kinderen beïnvloeden.

Aan het eind van het boek wordt gewezen op implicaties voor de onderwijspraktijk.

Tilburg University Press
Postbus 90153
5000 LE Tilburg

ISBN 90-361-9877-1
NUGI 941